

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
KARINE RONDEAU

EXPÉRIENCE RÉFLEXIVE DE L'INTERNAT AU PRIMAIRE ET
INTERACTION THÉORIE-PRATIQUE : UNE ÉTUDE
AUTOETHNOGRAPHIQUE SUR LE PROCESSUS DE CONSTRUCTION
IDENTITAIRE

MARS 2010

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*Écrire, en somme, c'est transformer : transformer le texte,
transformer sa façon de penser, se transformer
et transformer le monde, même modestement.*

Alain André

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce projet de recherche fut d'abord initiée par un désir de comprendre le cheminement dans lequel je m'étais engagée au cours de la formation à l'enseignement. La trame de ce mémoire en est profondément touchée, tant dans la recherche de sens qui part de l'expérience que dans les transformations vécues dans le processus de construction identitaire. Plusieurs personnes ont fait de cette aventure une quête toujours renouvelée et sans cesse questionnée dans l'effervescence de mes rencontres au fil du temps. Voici maintenant le moment de les remercier chaleureusement, chacun à leur tour.

Benoît, amoureux et ami, tu as su rester fidèle à mes engagements, me soutenant et m'accompagnant à travers cette expérience et m'encourageant à poursuivre ma quête. Merci d'être resté, dans les moments de bonheur et ceux où le doute persistait. Ta disponibilité et ton appui ont été précieux.

Mes chers enfants, amours de ma vie, avez été une inspiration sans borne à l'accomplissement de ce projet, à la découverte d'un monde rempli de richesses, de différences et de rencontres inspirantes. Laurie-Ann, je te remercie pour ton soutien, tes encouragements et ta grande autonomie. Ton aide a été précieuse. Samuel, tu as été réconfortant, bienveillant. Tu m'as permis de garder le cap sur la réalité, qui me faisait parfois faux bond. Cloé, ta joie de vivre et ton dynamisme ont été un exemple pour moi. Tes câlins m'ont fait le plus grand bien. Et toi, petite Émily, ton doux sourire apaisait mes angoisses, tes conseils et ta complicité m'ont démontré tout le

potentiel d'une si petite fille. Merci mes trésors d'avoir été si inspirants et présents, car je sais que cette aventure n'a pas été sans effets sur vous.

Merci aux membres de ma famille qui ont démontré une grande compréhension face à ce projet de vie. Ils ont su, chacun à leur manière, prendre soin de moi et de nos enfants durant tous ces mois passés à écrire et à réfléchir mon expérience. Ils se sont montrés aimants et présents, et pour cela, je leur dois beaucoup.

Un merci très particulier à monsieur Jean-Marie Miron, mon directeur de recherche, un homme de valeur dont la présence et le soutien ont été précieux dès le début de ma formation. Je le remercie particulièrement pour tout ce temps passé à me questionner, à me conseiller, à supporter mes élans d'énergie ou d'angoisse et à répondre à mes nombreux courriels. Son respect, son optimisme et son réconfort m'ont permis de toujours avancer et de croire en moi. Ce lien précieux a été l'artifice de cette belle aventure qui se poursuit aujourd'hui. Toujours partir de mes forces en y trouvant ma voie; c'est ce que je retiens de nos discussions.

Je remercie également Luc Prud'homme, un formateur engagé ayant contribué à rendre ce projet vivant et accessible. Sa passion et son énergie ont été contagieuses, mais surtout m'ont donné le désir profond d'aller plus loin, de m'écouter et de me dépasser. Il a transformé cette aventure, de façon humble et à différents niveaux; nos échanges étant intenses et motivants. Il m'a permis de voir à quel point l'apprentissage peut rencontrer ses limites dans le pouvoir que l'on se donne à soi-même. Toujours un peu plus, un peu mieux et de façon un peu plus consciente; je

comprends mieux aujourd'hui cette quête de sens, de pertinence, de cohérence, et ce, en partie grâce à ses interventions et conseils.

Je veux aussi remercier François Guillemette d'être demeuré disponible; je me suis sentie écoutée et entendue. Merci de ce partage intense de connaissances et pour toutes ces rencontres et discussions téléphoniques qui ont été des plus constructives. En me sentant respectée et libre de choix, j'ai évolué. Ce qui a été à la base de nos rencontres est certainement le plaisir d'y être, de découvrir, de se questionner ensemble.

À vous trois, je dis merci de m'avoir inspirée, de m'avoir donné la force et la motivation d'aller de l'avant. Chacun à votre manière, vous avez fait de ma recherche une expérience passionnante.

Tout au long de ma formation, j'ai aussi pu bénéficier d'un parcours exceptionnel et surtout répondant à des besoins qui parfois semblaient démesurés. Merci du fond du cœur à monsieur Blaise Balmer qui a su m'écouter et me guider à travers mes choix professionnels.

Un tendre merci à mon enseignante associée, celle avec qui j'ai partagé tant de merveilleux moments et avec qui j'ai construit ma compétence à enseigner de façon plus approfondie. Son respect, son ouverture, son expérience et sa générosité ont fait de cette aventure une suite de rencontres exceptionnelles gravées à jamais dans ma mémoire. Nos conversations et nos éclats de rire n'ont fait que raviver ma passion pour la recherche.

Un merci sincère à toutes ces personnes rencontrées sur mon chemin, celles avec qui j'ai partagé l'expérience de la formation avec une aussi grande fierté. Votre présence a semé une lueur d'espoir dans le fait d'y arriver, vraiment.

Et enfin, je prends le temps de souligner la grande disponibilité et l'ouverture de plusieurs formateurs de la formation des maîtres face à l'originalité de mon parcours. Merci à vous d'avoir contribué à mon projet de vie.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Les sources expérientielles de l'intérêt pour cette recherche.....	3
1.2 L'identification du problème.....	4
1.3 La formation à l'enseignement : ses orientations.....	5
1.3.1 La formation à l'Université du Québec à Trois-Rivières	7
1.3.2 L'approche par compétences	8
1.3.3 Une formation intégrée	10
1.3.4 La relation théorie/pratique.....	14
1.3.5 Les stages : un lieu privilégié en vue de soutenir la construction identitaire et le développement des compétences professionnelles	18
1.4 L'importance de la recherche.....	20
CHAPITRE II	22
CADRE CONCEPTUEL	22
2.1 Le sens et la quête de sens.....	22
2.1.1 Pour mieux la définir	23
2.1.2 Sens et construction identitaire	24
2.2 La démarche réflexive.....	27
2.2.1 La réflexion.....	27
2.2.2 La réflexivité.....	28
2.2.3 La pratique réflexive.....	29
2.3 La construction identitaire.....	32
2.3.1 En rapport avec la professionnalisation de l'enseignement.....	32
2.3.2 L'identité personnelle et professionnelle dans la profession.....	33

2.4 La réflexion, le sens et l'éducation	36
2.5 Objectif général et objectifs spécifiques de recherche	38
CHAPITRE III	39
MÉTHODOLOGIE	39
3.1 Les fondements épistémologiques de l'autoethnographie	39
3.2 La démarche autoethnographique	41
3.2.1 Le journal de bord comme outil réflexif	43
3.3 Le récit de soi	46
3.3.1 Le récit de soi en contexte de formation	48
3.4 La scientificité des résultats d'une recherche autoethnographique	49
3.5 Le contexte de l'étude	51
3.6 La nature et l'analyse des données	52
3.6.1 La tenue du journal de bord	54
3.6.2 La collecte de données dans l'internat	55
3.6.3 La transformation en récit de soi	58
3.7 Les limites de l'étude	59
CHAPITRE IV	63
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	63
4.1 Préambule	63
4.1.1 Le temps, l'expérience, les réflexions : un effort nécessaire dans la construction identitaire	64
4.1.2 L'évolution ou la métaphore du bonzaï	64
4.1.3 Le contexte sociopersonnel	65
4.2 En arrière scène : un questionnement sur la formation	68
4.3 Des clés qui permettent de mieux comprendre le processus identitaire	77
4.3.1 Une confrontation des conceptions antérieures	77
4.3.2 Un sentiment de sécurité qui soutient la transformation	78
4.3.3 La quête de sens dans l'acte de formation	79
4.3.4 Le regard de l'autre sur soi	82
4.3.5 Le sentiment d'incompétence	95
4.3.6 Le questionnement anticipatoire	96
4.3.7 La recherche d'un équilibre : entre le sens et la compétence	98
4.3.8 Des moments d'arrêt	99

4.3.9 S'adapter sans pourtant s'y perdre de vue : être créatif.....	101
4.3.10 Le regard de l'enseignante sur la compétence d'une stagiaire	102
4.4 Les usages dans une école : ce qui ne s'enseigne pas à l'université	105
4.5 En quête d'autonomie : la prise en charge dans l'internat	109
4.5.1 Réfléchir par le biais de l'écriture	109
4.5.2 La phase pré-active	110
4.5.3 Dépasser le stade : sentiment d'incompétence	119
4.5.4 Tirer profit du mentorat d'une enseignante associée expérimentée	120
4.5.5 Atteindre l'équilibre par la démarche réflexive.....	122
4.6 Un regard critique sur ma formation	132
4.7 La construction identitaire : entre liberté et contraintes.....	137
4.8 L'expérience de formation : une recherche de sens, de compréhension.....	143
CHAPITRE V	148
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	148
5.1 Réfléchir l'expérience pour comprendre le processus identitaire	149
5.1.1 Le stage comme lieu privilégié dans la construction de l'identité professionnelle	149
5.1.2 Un premier pas : une confrontation des valeurs	150
5.1.3 Un deuxième pas : développer sa confiance en soi	151
5.1.4 Un troisième pas : la prise de risque et ses retombées.....	153
5.1.5 Un quatrième pas : le transfert vers autrui.....	154
5.2 Les caractéristiques du sujet comme auteure de l'expérience	157
5.3 Les obstacles et adjuvants à la quête de sens	159
5.3.1 Dans l'analyse en profondeur d'une expérience de stage positive	161
5.3.2 À travers la liberté d'être et de devenir	162
5.3.3 Au-delà des pressions extérieures.....	163
5.3.4 Dans la relation de réciprocité : une valeur inestimable à la construction identitaire	164
5.3.5 À l'aide d'instruments soutenant la réflexivité.....	166
5.4 Un regard global sur le sens produit par cette expérience	167
5.4.1 Le sens dans la relation théorie/pratique	168
5.5 La démarche réflexive : un soutien à la quête de sens dans le développement des compétences professionnelles	171

5.5.1 Des conditions pour que l'expérience soit teintée de sens dans la démarche réflexive.....	172
5.6 Vivre l'étude de soi dans le processus réflexif : comment construire son identité?	177
5.6.1 Les éléments déclencheurs de la réflexion	179
5.6.2 Le processus réflexif : un exemple tiré de l'expérience de l'auteure	180
5.6.3 Les freins à la réflexivité	189
5.6.4 Les outils réflexifs	190
5.7 Des recommandations quant à la formation initiale.....	200
5.7.1 Placer les étudiants dans une quête de sens personnelle.....	201
5.7.2 Considérer l'étudiant comme une source de formation.....	201
5.7.3 Différencier les parcours de formation	202
5.7.4 Soutenir le dispositif de la démarche réflexive.....	202
5.7.5 Demeurer disponible.....	203
5.7.6 S'ouvrir comme formateur	204
5.7.7 Offrir des cours à caractère réflexif.....	204
CONCLUSION	207
RÉFÉRENCES.....	212
APPENDICE A	224
Programme de formation en éducation préscolaire et enseignement primaire	224
APPENDICE B	236
Notions provenant du guide de stage 4	236
APPENDICE C	240
Le schéma du récit	240
APPENDICE D	241
Analyse thématique (N'VIVO) des résultats de la recherche	241

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : L'approche autoethnographique	45
Figure 2 : Chronologie de la recherche et éléments factuels	62
Figure 3 : Entre équilibre et déséquilibre.....	175

RÉSUMÉ

Cette recherche autoethnographique vise à comprendre comment se construit l'identité professionnelle en enseignement au primaire. Elle vise aussi à mieux cerner la relation théorie-pratique dans ce même contexte. Depuis quelques années, la formation initiale des maîtres tente d'apporter certaines clarifications quant à la dynamique théorie-pratique dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement. En complémentarité, il faut considérer les savoirs théoriques comme des ressources essentielles devant être transférables dans la pratique et l'expérience, quant à elle, doit devenir un contexte favorisant la construction identitaire du futur enseignant à travers son analyse et les remises en question subséquentes. À ce sujet, la formation initiale a fait l'objet de critiques du fait que ces liens préconisés soient difficilement réalisables dans la réalité.

Le chapitre I de ce mémoire présente les sources de l'intérêt pour l'objet de recherche, de même que la problématique liée à celui-ci, le contexte de la formation initiale en enseignement et les pertinences sociale et scientifique de l'investigation.

Au chapitre II sont définis, de façon explicite, les termes liés à l'objet de recherche ainsi que l'objectif général et les objectifs spécifiques du projet. D'entrée de jeu, il nous a fallu clarifier la nature du terme *sens* de même que son implication dans la construction identitaire – identité personnelle et professionnelle- du futur enseignant. C'est en faisant référence à la quête de sens que nous avons voulu soutenir la compréhension du choix de la méthodologie autoethnographique : une quête de compréhension orientée par le désir d'approfondir le sens de l'expérience en y accordant signifiante et valeur et en étant guidée par des idéaux qui amènent une ouverture face aux transformations et à l'évolution d'un demain souhaité. À la suite, sont présentés la démarche réflexive et le processus de construction identitaire. Et pour clore ce chapitre et aborder la méthodologie qui compose le chapitre III, nous présentons la mise en relation de ces éléments en terminant par l'énonciation des objectifs de recherche.

Dans le chapitre III se trouve la présentation de la méthodologie choisie pour comprendre l'expérience de la formation initiale en enseignement : l'autoethnographie. D'abord, sont abordés les fondements épistémologiques de l'approche pour ensuite en expliquer la démarche. C'est dans cette section que l'on retrouve aussi une définition du *récit de soi* et de la place qu'il occupe au sein de cette approche. Par la suite, les critères de rigueur scientifique sont présentés et explicités de manière à les associer à l'intensité de la démarche réflexive dans la formation. Une brève description du contexte de la recherche est aussi présentée. Cette partie se conclut par la description des étapes encourues pour réaliser ce projet et lui donner

toute sa crédibilité. Nous présentons aussi les limites inhérentes à cette étude en fin de chapitre.

Le chapitre IV présente l'histoire de l'expérience de la chercheuse, sous forme de récit autoethnographique. Ce récit constitue les données de recherche qui ont été par la suite interprétées, analysées, discutées et critiquées. Elles ont été la suite naturelle de sa quête de sens toujours renouvelée en fonction des nouvelles expériences vécues et des transformations qu'elles ont engendrées. Toutes ces réflexions ont été interprétées, elles aussi, afin de leur faire prendre vie à travers son histoire, l'histoire de sa formation universitaire en enseignement.

Et enfin, le chapitre V présente l'interprétation des résultats de l'investigation. Le schéma du récit est brièvement expliqué en tentant d'apporter lumière sur les objectifs de la recherche et en discutant des concepts clés de l'étude. Quelques recommandations pour la formation des maîtres forment la fin de ce chapitre.

INTRODUCTION

La présente recherche poursuit l'objectif général de comprendre l'expérience d'une étudiante stagiaire qui désire s'engager dans une démarche réflexive afin de trouver un sens à l'expérience de la construction identitaire. Plus particulièrement, elle vise à décrire le rôle fondamental de la démarche réflexive en réponse à une quête de sens quant au développement des compétences professionnelles à enseigner ainsi que dans la relation entre les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience. Elle aspire aussi à formuler des pistes de compréhension qui pourront guider la formation initiale des enseignants, afin que ceux-ci s'engagent profondément dans la construction de leur identité professionnelle.

Cette investigation met donc en lumière l'expérience de l'auteure en tant qu'étudiante à la formation en éducation préscolaire et enseignement primaire. Elle a voulu comprendre cette expérience et y trouver un sens afin de se découvrir et d'ainsi construire son identité personnelle et professionnelle. C'est à travers cette autoethnographie qu'est raconté comment l'engagement dans la formation permet, par le biais de la démarche réflexive, de construire une identité personnelle et professionnelle afin de toujours viser plus haut et devenir une enseignante consciente de sa quête de sens, de soi, du monde.

Le choix de l'autoethnographie, comme méthodologie de recherche, tire sa force dans le fait qu'elle permet au chercheur de réellement comprendre le phénomène humain dans toute sa véracité. Celui-ci devient donc l'objet principal de

l'investigation tout en considérant que la démarche réflexive dans laquelle il s'engage devienne une forme de collecte de données au cœur du projet de recherche. La réflexivité se transforme alors en point d'ancrage du chercheur qui devient objet d'études.

Cette méthodologie narrative, notamment le récit de soi, est donc la voie appropriée qui a permis à l'auteure de conduire et de présenter cette recherche dans le domaine de l'éducation, plus spécifiquement dans l'optique de mieux comprendre la démarche réflexive et son apport dans la construction identitaire. Ce type de méthode l'a amenée, progressivement, à se découvrir en tant que femme, mère, étudiante, chercheuse et enseignante. En ce sens, son identité professionnelle s'est arrimée à la reconnaissance de soi et aux interactions privilégiées à l'intérieur des divers contextes dans lesquels elle s'est engagée. En fait, c'est dans la prise de conscience, dans la réflexivité et dans le récit de l'expérience que se sont trouvées les données centrales de l'investigation.

L'approche autoethnographique permet une distanciation de l'expérience, de telle sorte que le récit tende vers toute la vraisemblance et la crédibilité du vécu à la formation initiale en enseignement. L'auteure a tenté de comprendre sa formation et d'y trouver signification et valeur afin de se construire personnellement et professionnellement. Toutefois, sa seule expérience ne peut généraliser les faits et pourrait constituer une amorce à d'autres investigations qui viendraient enrichir la présente recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Cette autoethnographie a pour élément central la compréhension des liens entre la théorie et la pratique dans un contexte d'internat au primaire, du point de vue d'une étudiante-stagiaire-chercheure. Essentiellement, elle a pour but de mieux comprendre la place d'une démarche réflexive issue d'une quête de sens dans la construction de l'identité professionnelle, démarche cherchant à mieux relier la théorie à la pratique. La section qui suit présente les fondements de l'intérêt pour cet objet de recherche, de même que la problématique liée à celui-ci et les pertinences sociale et scientifique de l'investigation.

1.1 LES SOURCES EXPÉRIENTIELLES DE L'INTÉRÊT POUR CETTE RECHERCHE

Cette recherche est née d'un questionnement quant à la formation en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, à la place de la théorie et celle de la formation pratique dans le développement des compétences professionnelles, et surtout quant à la construction de l'identité professionnelle. Dès les premiers stages, l'étudiant en formation est vite confronté à des situations complexes et problématiques où il lui faut construire des compétences professionnelles à travers une foule d'exigences provenant à la fois du milieu

universitaire et du milieu scolaire. Il faut comprendre que l'action professionnelle doit nécessairement s'actualiser concrètement dans un arrimage entre, d'une part, la connaissance et la maîtrise de savoirs sous-jacents à l'action et qui permettent d'exploiter, de façon consciente, les aptitudes à la réflexion pour ainsi toujours mieux adapter l'enseignement à la progression de chacun des élèves, et, d'autre part, la transformation de ces savoirs afin de les rendre explicites, concrets et applicables auprès de groupes d'élèves très hétérogènes. Dans cette perspective, cette recherche vise à mieux comprendre ce qui, à l'intérieur de la formation, permet de toujours poursuivre un idéal qui se situe dans une perspective « réfléchie » d'un agir qui demeure ancré dans l'authenticité d'une expérience sur le terrain. Cette volonté de comprendre s'est avérée l'expression d'une quête de sens plus profonde.

1.2 L'IDENTIFICATION DU PROBLÈME

Depuis quelques années, « la formation des enseignants a été particulièrement pointée du doigt pour n'avoir pas su produire d'enseignants suffisamment compétents et innovateurs capables de s'adapter aux contextes nouveaux et d'améliorer les performances des élèves » (Gauthier et Mellouki, 2006). Les changements vécus actuellement dans le système scolaire sont porteurs d'importantes transformations à l'intérieur de cette formation. Biron, Cividini et Desbiens (2005) nous disent qu'au Québec, les universités ont maintenant le mandat de concevoir des programmes de formation basés sur la construction de l'identité professionnelle dans la visée du

développement de compétences professionnelles. Cela signifie le passage d'une formation fondée sur l'acquisition de savoirs à une formation centrée sur l'apprenant où celui-ci devient porteur de son propre savoir et où son engagement l'amène à investir temps et effort afin de toujours agir et penser son agir en fonction de l'amélioration de sa pratique.

À ce propos, il est bon de souligner que le programme est passé, depuis le milieu des années 90, de 90 à 120 crédits répartis sur quatre années plutôt que trois initialement. Les changements portent plus particulièrement, tel que le souligne Cody (2001), sur « les finalités et les objectifs du programme, les cours sélectionnés, leur contenu, les approches et les formules pédagogiques, le cheminement, la part plus large faite à la formation pratique et à l'intégration scolaire, etc. » (p.31). Cette nouvelle structure, liée à la construction identitaire de l'enseignement, doit favoriser le développement progressif des compétences professionnelles, entre autres par le biais de la pratique réflexive, et ce, à travers toutes les dimensions de la formation initiale des maîtres (Desjardins et Boutet, 2006).

1.3 LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT : SES ORIENTATIONS

La formation à l'enseignement a été remaniée dans l'optique de professionnaliser ses futurs enseignants. « Le concept de compétences, plus précisément celui de compétences professionnelles, a été retenu comme visée de la formation à l'enseignement, et ce, par souci de cohérence avec l'orientation

concernant la professionnalisation » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p.45). Selon le programme de formation universitaire implanté au Québec à partir de 2001, au terme de la formation initiale, l'étudiant devrait avoir développé, à différents niveaux, douze compétences professionnelles qui seront exercées dans une multitude de contextes¹. On parle très souvent de ces compétences comme étant des savoirs-agir devant permettre une action de formation le plus près possible de la réalité des élèves, pouvant s'exercer dans un contexte réel, celui d'une classe en milieu scolaire, et sollicitant une autonomie professionnelle servant la réussite de tous les apprenants.

Durant quatre ans, donc, à travers l'articulation entre la théorie assimilée dans les cours et l'expérience dans la formation pratique, le futur enseignant acquiert des connaissances, construit ses compétences et utilise ses capacités dans différents contextes. Il devrait aussi apprendre à décrire ses expériences ainsi que les approches qu'il prévoit préconiser lorsqu'il sera dans la pratique. L'analyse de l'expérience, de ses réflexions, des finalités et enjeux de l'éducation, de ses attitudes et intérêts, de ses perceptions initiales et de ses valeurs devrait aussi faire partie de sa démarche afin de devenir un professionnel de l'enseignement (MEQ, 2001; Riopel, 2006, p.16).

L'étudiant doit tenter de faire des liens entre ses représentations initiales, les nouveaux savoirs issus de la science et les compétences à construire dans la formation pratique. Et, dans un contexte d'interdisciplinarité, on peut supposer l'acquisition de

¹ Les douze compétences professionnelles sont largement décrites dans le guide « La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles » (MEQ, 2001, p.57-158) ainsi que dans l'ouvrage de Mellouki et Gauthier (2005).

différents types de savoirs, voire même la maîtrise de ceux-ci « parce qu'il requiert la capacité de les mettre en relation, de les intégrer, d'y recourir dans des contextes variés pour comprendre, expliquer ou résoudre des problèmes. Il serait pertinent, pour éclairer l'objet de cette recherche, de s'inspirer de la réflexion d'Artaud (1989) :

À partir du moment où il considère l'élève comme sujet du savoir et prend en considération son savoir déjà-là, le maître est conduit à redéfinir son rôle et à modifier le fonctionnement de sa personnalité dans la relation éducative. Le maître, ainsi ouvert à l'expérience ne passe plus son temps à enseigner, même avec éclat, le savoir des autres; il développe, à partir de ce qu'il vit, sa propre appréhension de l'objet du savoir. Sa compétence professionnelle ne se fonde plus uniquement sur sa maîtrise conceptuelle du savoir, mais aussi sur sa capacité de redonner vie à ce savoir à l'intérieur de lui pour être en mesure d'amener l'élève à reconstruire pour lui-même (p.135).

1.3.1 La formation à l'Université du Québec à Trois-Rivières

La formation des enseignants au Québec a pris le tournant de l'approche par compétences. Cela a entraîné de nombreux changements partout dans la province, notamment à l'Université du Québec à Trois-Rivières où s'effectue la présente recherche. Les nombreuses orientations énumérées précédemment ont été prises en compte par cet établissement d'études supérieures dans « l'élaboration des programmes et leur mise en place progressive à partir de 2003-2004 », et ce, « en décrivant le processus même de l'élaboration collective, le contenu renouvelé des programmes ainsi que l'état de la situation en ce qui a trait à l'évaluation des compétences professionnelles » (Portelance et Jeffrey, 2006). L'idée de la professionnalisation de l'enseignement semble avoir fait partie des débats sur le remaniement du programme, il y a de cela quelques années. Il faut savoir que les

programmes ne doivent pas être perçus comme des constructions rationnelles. Il s'agit en fait de produits issus de rapports de pouvoir, d'enjeux stratégiques, de résultats d'adhérences de traditions et de pesanteurs organisationnelles. C'est, en fait, ce que démontrent les recherches en sociologie du curriculum.

Pour dresser un portrait global de la situation à Trois-Rivières, il faut savoir qu'un bachelier en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire doit avoir complété cours et stages pour un total de 120 crédits, et ce, avant d'être recommandé au diplôme. Il s'agit de 19 crédits consacrés aux stages et de 101 crédits dédiés aux cours. Le programme a tenté d'être conçu de telle sorte qu'il y puisse y avoir articulation entre la théorie et la pratique, afin de favoriser l'émergence des compétences professionnelles chez les étudiants. L'intégration des savoirs théoriques et des savoirs d'expériences se fait alors à travers des contextes variés et des situations d'apprentissage visant la construction de l'identité professionnelle, de compétences de haut niveau, et ce, par le biais de l'analyse réflexive².

1.3.2 L'approche par compétences

Ainsi, l'objectif de ces changements liés au remaniement des programmes en est un de développement des compétences professionnelles à travers la formation

² Le programme de formation du BEPEP à l'Université du Québec à Trois-Rivières ainsi que la grille du cheminement dans ce programme ont été placés en appendice A afin que le lecteur puisse s'y référer rapidement.

initiale en enseignement³. Au Québec, la réforme de l'éducation, au tournant des années 2000, amène cette idée d'un programme axé sur le développement de compétences, tant aux niveaux préscolaire et primaire qu'au niveau secondaire ou universitaire. Le programme de formation étant axé sur les compétences, donc sur ce qui est observable en termes de comportements, de résultats, il semble que moins d'attention soit portée à ce qui est au cœur de ces compétences, le sens les précédant et leur donnant accès à leur développement, donc le sens construit autour de la démarche d'apprentissage.

On peut définir le concept de compétence comme suit sans toutefois considérer cette définition comme seule référence : « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2003, p. 4). D'autres auteurs (Legendre, 2005; Mellouki et Gauthier, 2005; Legault, 2004;) définissent, d'une façon plus concise, ce terme comme étant un ensemble d'acquis (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir) permettant d'accomplir une tâche ou un ensemble de tâches. Il devient alors inconcevable de réduire l'enseignement à une technique. Ce concept de compétence sera clarifié davantage dans la section *cadre conceptuel*.

Notons également qu'à propos du développement des compétences professionnelles, le MEQ (2001) adopte le terme « professionnalisation qui exprime l'idée du développement et de la construction de compétences nécessaires à l'exercice

³ Notamment à l'Université du Québec à Trois-Rivières dans le cadre du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP).

d'une profession » (p.17). Pour l'essentiel, le projet de professionnalisation veut amener une formation mieux intégrée à la pratique. Il est clairement spécifié que les objectifs poursuivis par les établissements universitaires doivent être « liés à une logique professionnelle qui a pour objet de former des personnes de haut calibre dans un secteur d'activité précis » (ibid.). Pour ce faire, il s'agit donc d'arriver à une formation à la fois enracinée dans les milieux de pratique et dans les établissements universitaires qui permette cette interaction constante entre la théorie et l'agir afin de proposer des pistes quant aux cours à teneur plus théorique et à la réalité des milieux scolaires.

Les auteurs Lessard et Portelance (2001) soutiennent que l'approche par compétences contribue grandement à la professionnalisation d'enseignants aptes à la réflexion critique et capables d'agir efficacement dans différents contextes. Selon eux, une personne compétente doit connaître, anticiper et évaluer les causes et les conséquences de ses actes. Ces auteurs notent aussi que le but d'une approche par compétences est d'amener les personnes à agir efficacement dans des contextes variés et souvent imprévisibles, et qu'elles doivent également être en mesure d'apprendre par leur expérience.

1.3.3 Une formation intégrée

Dans la même veine, les recherches de Cody (2001) rappellent que la formation initiale « doit préparer le futur maître à assumer des responsabilités professionnelles » (p. 19). Pour ce faire, Cody (2001), tout comme Gauthier et

Mellouki (2005, 2006), Boutet (2003), Gervais et Desrosiers (2005), Bélair (1996), Hensler (1993) et plusieurs autres, identifient une formation *intégrée* permettant une forte interaction entre théorie et pratique, certes, mais aussi une étroite relation entre l'intervention pédagogique et les disciplines, entre les savoirs savants et les savoirs pratiques. Cody (2001) va plus en profondeur dans cette voie en affirmant, à partir des recherches de Gagnon, Hébert et leurs collaborateurs (1993) que :

« La formation d'un professionnel de l'enseignement doit être la résultante de l'interaction constante entre la théorie et la pratique par le biais de la réflexion et du dialogue entre théoriciens, praticiens et étudiants (coresponsables de la formation), s'appuyant les uns sur les autres pour étayer leur contribution respective ». (p.12)

Il semble alors que le stage soit considéré comme une sorte de lieu d'intégration de la théorie, de l'expérience et de la pratique réflexive (Cody, 2001) et que l'apport théorique découlant des cours universitaires doit nécessairement contribuer au développement professionnel de chacun des étudiants. Il y a là des appuis théoriques incontournables qui peuvent devenir des points de jonction entre l'action et la réflexion. Le besoin demeure donc de relier le futur enseignant, non seulement à son savoir d'expérience, mais aussi aux fondements théoriques qui le soutiennent. L'étudiant doit arriver à trouver des lieux d'intégration, tant dans la formation théorique que dans la pratique, afin de pouvoir exercer des médiations entre les savoirs. Il doit le faire aussi pour développer ses compétences à tous les

niveaux de la formation initiale des maîtres et, par la suite, à l'intérieur de la profession enseignante.

Pour Bélair (1996), l'articulation théorie/pratique n'est possible que si tous les formateurs, tant du côté du contexte scolaire que du milieu universitaire, tiennent compte des problématiques rencontrées dans la pratique pour les mettre en relation avec les aspects plus théoriques de la profession, et ce, afin d'en arriver à un agir professionnel mieux intégré, « donc plus efficace » (p.74-75). Perrenoud (1993), de son côté, constate que « ce fonctionnement, qui suppose un constant va-et-vient entre faire et réfléchir, est au principe de toute action rationnelle un peu complexe » (p.70). L'apprenant doit apprendre de sa pratique en ayant fait preuve d'anticipation et d'ajustement en contexte, ce qui l'amène souvent à devoir se reprendre et transformer sa pratique en abordant d'autres stratégies, d'autres théories. Il développe ainsi ses compétences professionnelles à la fois par la réflexion, par l'action anticipée et réfléchie et par la régulation de sa pratique, ce qui soutient l'idée de la professionnalisation de l'acte d'enseigner.

Le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, sur lequel insiste la nouvelle politique de formation des enseignants (MEQ, 2001), repose sur ces nouvelles représentations de l'enseignement, des programmes de formation et des savoirs des enseignants. Selon cette perspective, la pratique professionnelle doit nécessairement se soucier du contexte réel d'enseignement pour ainsi arriver à une formation beaucoup plus axée sur l'autonomie et la responsabilisation en milieu de travail (Gauthier et Mellouki, 2006). Pour y arriver, le Ministère défend l'idée selon

laquelle les connaissances « théoriques » - qui ne sont certes pas à négliger - demeurent toutefois insuffisantes si un des objectifs du remaniement de la formation des maîtres est de former des enseignants capables d'agir efficacement dans des contextes variés. Enseigner est alors perçu comme un acte complexe, toujours en interaction et basé sur une pratique réflexive continue. On ne parle plus de transmission de connaissances, mais plutôt d'un acte réfléchi qui se veut porteur d'une mission sociale qui prône la réussite du plus grand nombre. Les formateurs doivent alors comprendre que leur enseignement nécessite une cohérence entre leur agir et les théories qui le sous-tendent.

Altet (1996) nous renseigne sur la profession enseignante en définissant l'enseignant-professionnel comme « un professionnel de l'articulation du processus enseignement –apprentissage en situation, un professionnel de l'interaction des significations partagées » (p.31). Elle précise que le professionnel peut agir efficacement dans toute situation qui concerne sa profession, que par la réflexion en action, il est capable de s'adapter et de réagir spontanément. Tout comme Gauthier et Mellouki (2006), elle considère que les futurs enseignants deviennent professionnels lorsqu'ils convergent vers l'autonomie et la responsabilisation.

Dans la perspective de la professionnalisation de l'enseignement, d'une approche par compétences et d'un plus grand partenariat entre le milieu universitaire et le milieu pratique, on peut soutenir que les stages offerts à la formation initiale semblent demeurer, en grande partie, responsables de la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant. Par ailleurs, il faut prendre en compte que les

activités de cours dispensées pendant les quatre années universitaires doivent également entrer dans cette perspective, car ce sont les deux aspects de la formation, cours et stages, qui préparent adéquatement l'étudiant à entrer dans le monde professionnel et ainsi à développer ses compétences en tant que futur formateur.

1.3.4 La relation théorie/pratique

L'idée d'une articulation entre les lieux de formation et ceux de pratique a fait l'objet de plusieurs études. Entre autres, des auteurs comme Bélair (1991, 1996), Cody (2001), Carbonneau et Tardif (2002), Gauthier et Mellouki (2005), nous disent que les difficultés en formation des enseignants sont plus particulièrement liées aux changements sociétaux, à l'absence de concordance entre formation et profession et au peu d'intégration entre la théorie et la pratique. Il faut penser que les étudiants de la formation des maîtres sont submergés de *savoirs théoriques et pratiques* (Legault, 2004) qui devraient servir à la pratique enseignante et à la construction de leur identité professionnelle, mais selon Cody (2001), « il ne suffit pas d'organiser le parcours de formation des maîtres de façon à faire alterner les cours à teneur plus théorique et les activités de formation pratique. » Elle affirme que « la formation ne doit pas non plus se limiter à une alternance entre les cours suivis à l'université et les stages vécus en milieu scolaire » (p. XIV). Ce qu'elle propose, dans le cadre d'une formation renouvelée, c'est une approche par compétences qui résulte à la fois d'une théorie issue de la pratique et d'une pratique dérivant d'une théorie.

À cet effet, on constate que la formation initiale des maîtres a pris un nouveau tournant en voulant former de véritables professionnels de l'enseignement par le développement de diverses compétences professionnelles (Conseil supérieur de l'Éducation, 1991a, 1991b; MEQ, 1992a, 1992b, 1994, 1997, 2001, 2003; Perrenoud, 1993, 1994; Cody, 2001; Laurier, 2006; Gauthier et Mellouki, 2006; Portelance et Jeffrey, 2006). Beaucoup d'efforts, lors des changements apportés à la formation sont encore déployés pour assurer cette interaction significative entre les cours théoriques et les stages en milieu scolaire, tout en assurant que ceux-ci soient le plus près possible des conditions véritables dans lesquelles les futurs enseignants auront à exercer leur profession (MEQ, 2001). Toujours selon le MEQ (2001), même depuis la réforme de la formation initiale en enseignement, il y a encore très peu de formateurs universitaires qui soient imprégnés du milieu de pratique. À ce propos, une équipe de chercheurs (Eward, Legal, Rivard et Théberge, 1999) affirment que « les intervenants en éducation réclament des cours plus pertinents, des stages plus longs et mieux structurés, des liens plus transparents entre la théorie et la pratique et plus d'occasions pour l'étudiant de réfléchir sur sa pratique d'enseignant » (p.2).

Pour Carbonneau et Tardif (2002), ce sont tout particulièrement ces liens entre la théorie et la pratique qui doivent être modifiés et, plus spécifiquement, les relations entre les chercheurs, les formateurs et les praticiens. Selon eux, en ce qui concerne les restructurations des modèles traditionnels de formation des maîtres :

[...] il s'agit de renouveler la formation des enseignants en l'appuyant sur une nouvelle base de connaissances efficaces, issues de la recherche

universitaire certes, mais directement fondées sur des travaux de terrain menés auprès des enseignants experts et chevronnés. Partant de cette nouvelle base de connaissances, on défend alors, dans la foulée des théories de Schön (1983), une formation axée sur l'entraînement à une pratique réflexive et sur l'acquisition de savoirs et de compétences regroupés en des référentiels dégagés de l'analyse de la pratique enseignante (p. 5).

Notons aussi que la recherche de Cody (2001) revient souvent sur l'idée que les savoirs théoriques et les habiletés professionnelles en contexte de stage au préscolaire-primaire devraient ne faire qu'un dans les programmes offerts. Perrenoud (1994), quant à lui, propose que la formation implique l'étudiant dans l'articulation entre la théorie et la pratique dès le tout début de la formation universitaire. Il considère aussi que la pratique réflexive doit constituer un apprentissage important dans la formation de tout futur enseignant qui désire progresser tout au long de sa carrière. À cet effet, Schön (1983, 1994), Clandinin et Connelly (1996), Carbonneau et Tardif (2002), Legault (2004) et plusieurs autres auteurs affirment que la pratique réflexive doit être vue comme un moyen permettant de parvenir à une formation dite professionnelle, car les activités réflexives permettent aux stagiaires de transformer leurs pensées, leurs réflexions en un agir qui soit concret, applicable et surtout efficace dans la salle de classe.

Cette pratique réflexive doit être au cœur de la formation et de l'acte d'enseigner afin que les expériences puissent être transformées en savoirs et donc qu'un partenariat se forme entre le milieu universitaire et le contexte réel d'enseignement. Si l'expérience sur le terrain est à la base de l'apprentissage, il faut

alors supposer que « les valeurs, les postulats et les stratégies à l'appui des théories à propos de la pratique ont besoin d'être examinés et révisés. C'est par la pratique réflexive que le professionnel arrivera à mieux comprendre les problèmes auxquels il est confronté et à prendre conscience de la cohérence entre ce qu'il espère faire et ce qu'il fait, entre sa théorie et sa pratique » (Legault, 2004, p.49). Il pourra ainsi construire son identité professionnelle par le biais d'une démarche qui l'amène à réfléchir sur la connaissance de soi dans un rapport à l'autre et à l'environnement.

Comment donc arriver à articuler ces deux pôles – théorie et pratique – sans pour autant valoriser les bienfaits de l'un au détriment de l'autre? Depuis quelques années, la place qu'occupent les stages à l'intérieur de la formation initiale en enseignement est beaucoup plus importante (Carbonneau et Tardif, 2002). Gervais et Desrosiers (2005) soulignent que les étudiants en enseignement qui sont consultés dans les différentes études sont presque unanimes à déclarer que les stages les ont aidés à développer une pratique réflexive par rapport à leur enseignement; ils sont moins unanimes à penser que leurs cours leur offrent les outils nécessaires pour agir efficacement lorsqu'ils passent au volet formation pratique.

Aux dires de Legault (2004, p. 26 qui cite Laferrière, 1986), il est possible de développer la compétence à enseigner en partant des deux types de savoirs dans la formation. Ces savoirs pratiques et théoriques interagissent sur l'apprenant, « qui doit, par réflexion, interroger la théorie et la pratique pour construire son propre savoir professionnel ». De plus, il indique clairement dans son ouvrage *Former des enseignants réflexifs* que « ce qui est appris sur le plan théorique doit être mobilisé

dans le contexte réel, dans les actes concrets de l'enseignement » (p. 26) et que les chercheurs universitaires semblent intéressés à comprendre l'expérience pratique afin qu'elle soit vue comme une source de formation.

Plusieurs auteurs affirment que l'étude de l'interaction entre les activités théoriques, pratiques et réflexives ayant pour point d'ancrage l'expérience réelle d'un stagiaire a été très peu abordée par les chercheurs universitaires (Fortin et Héту, 1996; Gervais, Garant, Gervais et Hopper, 1998; Boutin et Camarais, 2001; Cody, 2001; Martin, 2002; Russell, 2002; Baillat, 2005; Gervais et Desrosiers, 2005; Loughran, 2006). Pourtant, le processus de construction identitaire et l'expérience de la relation théorie/pratique lors d'un stage, du point de vue de la personne concernée, seraient susceptibles de nous aider à mieux comprendre leurs enjeux et défis, tels que vécus par les principaux intéressés.

1.3.5 Les stages : un lieu privilégié en vue de soutenir la construction identitaire et le développement des compétences professionnelles

Lorsque l'on parle de formation pratique, les auteurs font très souvent référence aux stages dans le milieu d'enseignement. Bourdieu (1995) précise que le fait de préparer les futurs enseignants à la réalité scolaire ne peut se produire sans qu'il y ait une amélioration du système éducatif, notamment en ce qui concerne la formation pratique. C'est ce que propose le Ministère de l'Éducation (2001) en augmentant les heures consacrées aux stages à l'intérieur de la formation des maîtres. Dans le document *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (MEQ, 2001), on accorde une très grande importance à cette

formation pratique. On dit même que ces stages seraient « un des apports les plus positifs de la réforme de la formation des maîtres du début des années 90 » (p. 26). Il s'agit aussi de faire un pas de plus vers une « formation professionnalisante » (ibid) en optant pour une formation très bien ancrée dans la réalité des milieux scolaires.

Le stage est souvent défini comme étant un lieu d'application des théories. Cela est discutable et reste un aspect de la construction identitaire qui vit à travers la complexité de l'expérience qui ne saurait être réduite à une application de la théorie. Les termes utilisés pour définir le stage sont très différents; il est alors convenable d'opter pour une définition plus générale. Le *Dictionnaire Actuel de l'Éducation* (Legendre, 2005) définit le stage comme suit : « Période de formation pratique qui se situe soit en cours d'études, soit entre la fin des études et le début de l'activité professionnelle, ou encore, qui constitue un complément de formation ou un recyclage » (p. 1255).

On peut considérer un des buts de cette formation pratique comme étant d'assurer une étroite collaboration entre les milieux pour qu'un lien particulier se tisse entre les disciplines enseignées et les stages de la formation pratique (Gauthier et Mellouki, 2006, p.30). Ceci étant dit, il faut se souvenir que le principe de base du stage, aux dires de Dion et Dupuis (1982, cité dans Cody, 2001), est de faire le pont entre la théorie et la pratique (p. 30). Ceci revient à dire que le contexte réel d'enseignement fournit des conditions d'exercice qui rehaussent cette demande sociale qu'est la professionnalisation de l'enseignement. C'est pourquoi on doit considérer que l'expérience en contexte joue un rôle majeur dans la construction

d'une identité professionnelle chez l'enseignant et, du même coup, de la compétence à enseigner (Carbonneau et Tarfif, 2002, p. 86). Il faut aussi se rappeler que l'apport réflexif du développement professionnel reste, à un niveau élevé, une composante permettant la construction identitaire ainsi que l'intégration de savoirs théoriques et de savoirs pratiques (Schön, 1994).

1.4 L'IMPORTANCE DE LA RECHERCHE

L'objet de cette recherche gravite autour d'une situation problématique présente dans les milieux scolaires et universitaires. Le fait de comprendre les enjeux d'une formation en enseignement basée le processus de construction identitaire et sur l'interaction entre les activités théoriques, pratiques et réflexives ne peut qu'être bénéfique à la fois aux étudiants en enseignement, aux formateurs universitaires et aux praticiens qui reçoivent des stagiaires à l'intérieur de leur environnement de travail (Cody 2001). La présente recherche, en lien avec ce problème, vise avant tout la compréhension de cette expérience enracinée dans la formation pratique, c'est-à-dire les stages de la formation initiale, et ce, du point de vue de la personne en formation.

Pour mieux décrire l'importance de cette recherche, il est opportun de spécifier que le questionnement, du point de vue des connaissances scientifiques et aussi d'un point de vue social – la formation des futurs enseignants – ne peut qu'apporter lumière, voire même soulever des prises de conscience permettant de

trouver un sens à l'existence, une pertinence quant à l'action sociale et une cohérence dans l'engagement face au changement, à l'innovation.

Considérant l'importante relation entre la théorie et la pratique dans le développement des compétences professionnelles attendues à la formation des futurs enseignants et rappelant que l'objet de la présente étude porte sur le processus de construction identitaire en lien avec une recherche de compréhension de l'interaction entre les activités théoriques, pratiques et réflexives, cette recherche vise à répondre à la question suivante : *«Quelle est l'expérience d'une étudiante stagiaire qui s'engage dans une quête de sens au moyen d'une démarche réflexive afin de comprendre le processus de construction identitaire et de donner sens à la relation entre les apprentissages théoriques et les activités réflexives et pratiques? »*.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Cette section précise les principaux concepts pertinents à l'objet de la recherche qui, il faut le rappeler, vise à mieux comprendre la place d'une démarche réflexive issue d'une quête de sens à l'intérieur du processus de construction identitaire, démarche cherchant à mieux comprendre le lien entre la théorie et la pratique. Il est d'abord question de la quête de sens, de la démarche réflexive puis de quelques lignes sur la construction de l'identité personnelle et professionnelle dans la formation à l'enseignement.

2.1 LE SENS ET LA QUÊTE DE SENS

Depuis toujours, les hommes recherchent un sens à leur existence. Ils se sont interrogés afin de trouver des réponses à cette question qui est pourtant restée sans voie universelle. De là, il faut comprendre que la quête de sens est propre à chacun et qu'elle provient d'un engagement vers la réalisation de quelque chose de plus grand que soi. La recherche de sa propre identité est inévitablement soumise au passage de ce qui a été – contexte familial, culturel et social, organisationnel – et à toute influence extérieure à soi-même. C'est dans toutes ces richesses intérieures, cette confiance que l'on acquière, que l'on peut ensuite donner un sens à son travail, cette

quête de sens qui n'est jamais achevée et qui prend vie dans le retour à soi et dans l'ouverture au monde. « L'estime de soi comme professionnel remplace le doute lorsqu'on sait découvrir d'autres façons de voir et de comprendre, valider ses propres perceptions, se poser de nouvelles questions et bénéficier de l'expérience des autres » (Charest, 2004). Car c'est surtout à travers les interactions que se construisent le soi intérieur et le sens que l'on donne aux expériences.

2.1.1 Pour mieux la définir

Le terme de *sens* peut être défini de plusieurs façons, mais celle choisie pour les besoins de cette recherche est intimement liée au paradigme de la phénoménologie, ce qui implique l'orientation vers la compréhension du phénomène de formation à l'enseignement ainsi que la valeur, la signifiante attribuée à l'expérience de l'auteure en tant qu'objet de recherche. Autrement dit, « le sens, pris comme instrument de compréhension du vécu de l'expérience humaine » (Bourdages, 1996, p.30) doit prendre en compte « la dimension temporelle qui sous-tend le concept de réflexivité, c'est-à-dire le processus qui consiste à se tourner vers soi et à examiner ce qui s'est passé » (Schutz, 1983 cité dans Bourdages, 1996, p. 31).

Et, c'est en faisant le lien avec ce projet de recherche que l'on peut arriver à mieux saisir ce dont il est question: une quête de compréhension de l'auteure orientée par un désir d'approfondir le sens de l'expérience en y accordant signifiante et valeur et en étant guidée par des idéaux qui amènent une ouverture face aux transformations et à l'évolution humaine. Il est toutefois impossible d'uniformiser le sens que l'on

donne aux expériences, celui-ci étant différent d'une personne à l'autre, d'où l'importance d'un retour vers soi.

2.1.2 Sens et construction identitaire

La quête de sens « implique de tendre vers la réalisation d'un idéal professionnel qui transcende la réalité de travail immédiate », c'est-à-dire avoir le désir de toujours vouloir atteindre la représentation professionnelle qui semble la plus souhaitable pour soi sans se baser strictement sur les bénéfices matériels ou encore le bien-être de la collectivité (Lynes, 2002, p. 1). Tout ne repose pas sur les épaules du professionnel et sans idéaux, il est difficile de se réaliser et de modifier l'agir ou encore la façon d'être en fonction de quelque chose qui s'éloigne la plupart du temps de la vision d'un demain souhaitable. Il faut sans cesse remettre en cause les valeurs, les convictions, les priorités et les conceptions initiales de vie qui se transforment au fil des expériences humaines. La construction de l'identité personnelle, qui se fait plus précisément à travers le déploiement de ces éléments, vient teinter les idéaux et leur donner forme dans l'agir professionnel. Elle doit réconcilier l'engagement, l'identité souhaitée et celle que l'on pense être imposée par les autres.

Il s'agit, entre autres, d'apprendre à se connaître et à se réaliser soi-même avant de voir à exceller dans le milieu professionnel qui instaure des normes sociales souvent trop irréalistes ou « étroitement tributaire de l'atteinte d'une certaine excellence extrinsèque » (Lynes, 2002). Il est de toute façon très peu réaliste de penser que l'on puisse totalement satisfaire aux exigences d'une organisation, d'où

l'importance de se laisser guider par une quête de sens impliquant des idéaux qui mènent à se valoriser et à se reconnaître en tant que professionnel.

Le travail de construction de l'identité personnelle consiste donc à réconcilier ces dimensions de l'identité personnelle et le travail de clarification – de ses attentes, de ses idéaux, de ses valeurs, de ses conceptions – que demande la construction de l'identité professionnelle. La quête de sens ne peut ici qu'aider la personne à trouver des stratégies pour pallier au manque de cohérence des exigences issues de la collectivité tout en accordant de la valeur à l'expérience. Le sens n'est donc pas quelque chose qui émerge du néant; il est la manifestation d'une rencontre entre l'objet – la chose à connaître –, le phénomène et le sujet qui interprète. Il ne peut être réduit à quelque chose de produit souverainement par un sujet placé devant le monde. Il importe alors que la personne en quête de sens soit en mesure de :

« reconnaître sa réalité professionnelle avec ses limites sans pour autant s'invalider. Elle pourra alors mieux assumer, d'une façon constructive, l'écart qui préside entre ce qu'elle est dans la réalité et sa représentation professionnelle idéale et, d'elle-même, éprouver le désir de s'instrumenter en vue d'améliorer ses interventions. L'intériorisation du désir d'amélioration de sa pratique prend appui sur la reconnaissance du soi réel » (Lynes, 2002).

La démarche réflexive devient alors un moyen de construire le sens que l'on donne au travail, à l'école, à la vie, mais elle ne répond pas, en soi, à la question du sens (Perrenoud, 2001). Elle permet plutôt de se questionner sur le sens de l'expérience par l'entremise de quelques outils et, par le fait même, de s'ouvrir à une pluralité de

regards et d'opportunités dans un rapport à soi, à l'autre, au monde. Elle permet d'approfondir la compréhension de l'expérience dans une visée d'amélioration et de transformation.

On peut alors percevoir cette expérience de démarche réflexive comme porteuse de sens à son tour, passant par des confrontations et des transformations de pratiques qui engendrent une redéfinition des attentes, des valeurs, des forces et des limites et qui propose, lorsque soutenue, une démarche continue de construction de savoirs et d'amélioration de pratiques. Or, il importe que la personne en quête de sens soit en mesure de se laisser guider par ses idéaux, ce qui demande de sa part une forte estime de soi, une connaissance accrue des valeurs véhiculées par le milieu, une reconnaissance propre à la personne et non seulement au rendement qu'elle est en mesure de donner et une grande autonomie dans l'exercice de ses fonctions. C'est alors qu'une identité professionnelle renouvelée se greffe à l'autre, venant se confronter à l'alternance entre ce qui est et ce qui est souhaité, entre les normes prescrites et la réalité des milieux, entre la théorie et la pratique (Hensler, 2002; Nègre, 1999).

C'est dans cette évolution que s'élabore le regard sur soi et sur son action de formation, sur ses capacités, son efficacité et la valeur qu'on lui accorde. Ce n'est rien d'autre qu'une nouvelle quête de sens, à la fois en continuité et en rupture avec ce qui est déjà là. Et celle-ci se fait notamment par l'entremise d'une démarche réflexive rigoureuse qui permet de penser et repenser aux pratiques et aux intentions dans le but d'y poser encore la question du sens, le sens que l'on donne aux expériences

humaines qui sont à la fois semblables et différentes et qui nous permettent de nous construire en tant que personne unique.

2.2 LA DÉMARCHE RÉFLEXIVE

Pour mieux comprendre ce projet de recherche, il semble nécessaire de définir explicitement ce que sont la réflexion, la réflexivité et la pratique réflexive et de quelle façon ces éléments interagissent dans le développement professionnel du futur enseignant. Il s'agit aussi de retrouver les attitudes favorables à l'engagement dans une démarche réflexive, celle qui favorise une distance par rapport à l'expérience afin d'en orienter le sens et de poser à nouveau cette question du sens de même que sa reconstruction. Il faut ici ajouter que les concepts examinés le sont sous l'angle de la formation à l'enseignement et de la compréhension du processus identitaire.

2.2.1 La réflexion

La réflexion peut être vue comme « la capacité de revenir sur ses pensées de façon à pouvoir analyser, étudier, examiner et approfondir plus consciemment une idée, un projet, une problématique, une connaissance » (Legendre, 2005, p. 1165). Boutet (2004) complète en disant que la réflexion est « essentiellement intérieure, effectuée dans un effort pour maintenir le passé présent dans la conscience, pour en analyser les composantes et les aspects, pour en discerner les causes, pour en prévoir les conséquences et les effets » (p.8). Dans ce sens, la recherche s'est intéressée de très près, dans la foulée des travaux de Dewey (1933) et de Loughran (2006), à la

réflexion comme outil de résolution de problème, mais à condition que le problème en lui-même soit formulé et analysé.

C'est dans le même ordre d'idées qu'on peut aussi définir la réflexion comme « un acte délibéré et intentionnel de pensée orienté sur les façons de répondre à des situations problématiques dans la pratique professionnelle » (Legault, 2004, p. 47). Cette capacité mentale donne du sens et de la valeur à l'existence humaine en plus d'apporter un sens commun aux expériences vécues dans la société, la réflexion étant « un mode de connaissance pratique impliqué dans l'action » (Donnay, 2002, p.4). Elle peut donc apporter un sens particulier à une situation d'incertitude, aider à décortiquer et surtout à trouver une solution à un problème particulier.

2.2.2 La réflexivité

Lorsque l'on parle du courant réflexif, il faut, encore une fois, reprendre les travaux de Dewey (1859-1952) qui ont soulevé l'idée selon laquelle la réflexivité amène nécessairement une prise de conscience de la part du professionnel en devenir afin que la réflexion prenne une place centrale dans sa construction identitaire (Boutin et Camarais, 2001). Il importe de comprendre que l'expérience n'est pas une disposition de l'intérieur, mais le support de la contrainte sociale, ce qui résulte de la situation et de ce que nous apportons de personnel. Ce qui prime ici, c'est la situation en elle-même.

La réflexivité se distingue alors de la réflexion par sa « posture d'extériorité ou de mise à distance qui facilite la construction d'un objet, d'un savoir et la

déconstruction du sens de l'action » (Donnay, 2002, p. 4). Elle vise avant tout l'efficacité dans l'agir, la prise de décision par rapport aux intentions et aux moyens à prendre et enfin la prise de conscience par une analyse critique de la situation. En résumé, Legendre (2005, p. 1165) affirme que la réflexivité est alors « une réflexion analytique sur des hypothèses choisies, l'évaluation des hypothèses et le traitement de l'information d'une manière lente et délibérée » en vue d'en faire ressortir toutes les possibilités qui permettraient de fournir une réponse précise à un problème particulier.

Il serait toutefois pertinent de spécifier que la réflexivité est non seulement centrée sur la situation de travail comme telle – amélioration de pratiques, prise de décisions conscientisées, outil de remise en cause des choix, outil de réflexion sur les valeurs soutenant l'acte dans une visée de compréhension –, mais qu'elle permet aussi au praticien « de mieux prendre conscience de son identité de se réinventer comme professionnel voire de se révéler à soi-même comme personne, d'établir avec émotion des ponts avec la vie privée sans que ce but fût le premier de l'exercice de réflexivité engagée » (Paquay et Sirota, 2001, p.171).

2.2.3 La pratique réflexive

La pratique réflexive soulève beaucoup de questionnements, tant dans la façon de l'implanter dans le parcours de formation qui vise la professionnalisation de l'enseignement que dans le désir d'y associer des mots pouvant mieux la définir. Selon Paquay et Sirota (2001), « les professionnels sont en fait considérés comme des praticiens réflexifs, c'est-à-dire des praticiens capables de délibérer sur leurs propres

pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité ». L'approche par compétences préconisée par la réforme des années 2000 au Québec a été remaniée à plusieurs reprises dans l'optique de vouloir mieux former ce genre de professionnels. Il ne s'agit pas seulement de mettre l'emphasis sur l'expérience réelle, car la compétence ne peut être dissociée du lien entre théorie et pratique. C'est essentiellement dans le but de se transformer, de s'améliorer que l'on forme des praticiens réflexifs capables de se distancier de l'action pour l'observer et l'analyser.

De ce fait, le professionnel doit apprendre à mieux se connaître, à comprendre son agir en l'analysant, et ce, pour mieux intervenir dans l'action et prendre conscience de ses forces et limites. Il doit tenter de reconstruire l'expérience pour viser l'amélioration de sa pratique. Perrenoud (2001b) nous éclaire en précisant que cette posture doit être continue et qu'elle doit faire partie intégrante de la vie de celui qui s'engage dans cette démarche. Elle suppose alors un investissement dans la construction de l'identité personnelle et professionnelle et dans la recherche de sens tiré de l'expérience de vie. St-Arnaud (2001) précise en ajoutant l'idée du praticien-chercheur, celui qui tire parti de chaque situation réelle, qui renonce aux certitudes et aux techniques routinières et s'investit dans la recherche de solutions adaptées, intégrées aux situations de vie.

« Vue sous cet angle, la pratique réflexive est proche de la métacognition dans ses deux éléments essentiels que sont la surveillance de la mobilisation des ressources et la régulation de cette mobilisation » (Allal, 2002; Chartier et Lautrey, 1992; Leplat,

2000; Louis et al., 1995 cités dans Guillemette et Gauthier, 2008). Nécessairement, les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience doivent se compléter, car la pratique ne peut souvent, à elle seule, garantir la construction de compétences (Pelpel, 1995). Cela revient à dire que « la pratique n'est formatrice que si – et dans la mesure où – elle est analysée ou critiquée » (Altet, 1996a; Barbier, 1996; Bélair, 2001; Berliner, 1987; Borko, 2004; Bouvier et Obin, 1998; Burchell et Westmoreland, 1999; Burke, 1972; Calderhead, 1992; Charlier, 2001; Chautard et Huber, 1999; Chown et Last, 1993; Edwards et Usher, 1994; Fernagu-Oudet, 1999 ; Jessup, 1991; Kelchtermans, 2001; Lang, 2002; Leonard et Utz, 1974; Levy-Leboyer, 1996; Martineau et Gauthier, 2000; Mialaret, 1990; Osterman, 1990; Paquay, 2000c; Parlier, 2002; Perrenoud, 1993, 2001b; Snoeckx, 2002; Tochon, 1989; Tomlinson, 1995; Valli, 1997, cités dans Guillemette et Gauthier, 2008). C'est dans cette perspective que la réflexion à partir de l'expérience doit se référer à des théories existantes en y puisant les connaissances et les ressources nécessaires à la construction de compétences de plus haut niveau et donc à l'efficacité dans l'action. Plus précisément en ce qui concerne l'enseignement, l'analyse de pratiques reste un des moyens pertinents de viser la construction la compétence à enseigner, considérant que « l'action reste le creuset de cette activité réflexive » (Boutet, 2004, p. 8).

2.3 LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Carbonneau et Tardif (2002), à la suite des recherches de Martin (1997), se sont penchés plus particulièrement sur la formation des maîtres. Leurs conclusions s'articulent autour de l'idée que la recherche sur la formation des maîtres « commence à peine à se préoccuper de ce que les stagiaires apprennent en stage » (Carbonneau et Tardif, 2002, p. 107). Tel que cela a été mentionné antérieurement, la formation pratique est un lieu privilégié dans la construction identitaire, ce contexte permettant d'interpréter l'expérience sous différentes formes et dans le but de toujours en retirer le meilleur pour que des changements signifiants soient vécus. L'objectif de la présente recherche est d'arriver à comprendre le processus de construction identitaire par le récit d'une expérience réflexive vécue en tant qu'étudiante à la formation des maîtres et stagiaire dans un contexte d'internat au primaire.

2.3.1 En rapport avec la professionnalisation de l'enseignement

D'abord, il est nécessaire de bien situer le concept de professionnalisation qui est au cœur de la réforme de l'enseignement au Québec. Hensler (1993) le définit comme une « capacité de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur sa pratique pour la restructurer » (p. 128). Selon elle, il est fort important que le futur enseignant développe un habitus professionnel l'amenant vers l'étude de soi, vers une transformation personnelle et professionnelle continue qui commande l'idée d'un « praticien réflexif » (Schön, 1994). Il est alors question du développement de

« compétences de régulation de la pratique par la réflexion sur et dans l'action » (Hensler, 1993, p.128). Cette dernière dimension de la professionnalisation de l'enseignement permet d'affirmer, entre autres, que le fait de former des praticiens réflexifs devient un moyen privilégié afin de faire le pont entre la théorie et la pratique.

De ce fait, en contexte de stage, le futur enseignant doit alors non seulement reconnaître son expérience comme une source d'apprentissage donc de développement professionnel, mais il doit aussi réfléchir dans l'action, voire même faire preuve d'anticipation en ce qui concerne les effets de son action. Il doit manipuler les savoirs, les expliciter de telle sorte qu'il devienne en mesure de fonder son agir sur des notions apprises antérieurement, par exemple, dans les cours universitaires, en plus de faire ressortir l'apport théorique de ses actions. L'action doit ici être perçue comme étant le produit de l'attribution continuelle de sens. Ainsi, on peut dire qu'agir, c'est attribuer du sens. Le lien entre action et réflexion devient donc un élément fondamental de l'activité réflexive et une source contributive de la construction identitaire.

2.3.2 L'identité personnelle et professionnelle dans la profession

L'identité de l'individu se construit dans un rapport à soi et à l'autre, à la culture et à l'environnement. La prise en compte de ces dimensions est inévitable lorsque l'on sait que l'identité se développe dans :

une dynamique que nous qualifierons de dialectique, d'union de deux processus contraires, qui sans cesse se repoussent pour s'unir et s'unissent pour se

repousser : un processus d'assimilation ou d'identification par lequel l'individu se rend semblable à l'autre que lui, [...] et un processus de différenciation que P. Tap a appelé identisation par lequel l'individu prend distance par rapport à l'autre et se saisit comme distinct de lui (Camilleri, 1986, p. 331 cité dans Riopel, 2006).

Cette précision étant faite, on peut donc dire que le sujet – dans un rapport à soi (affectif et cognitif) – se définit grâce à ce que son environnement extérieur lui apporte ou lui renvoie comme image – impact de l'autre sur soi et sur les décisions futures—. Il se rapproche de l'autre ou s'en distancie selon l'expérience dans laquelle il évolue et selon le regard d'autrui sur lui-même.

Si on se rapporte à la formation initiale, il ne faut pas nier que l'étudiant qui s'engage dans le programme en enseignement passe nécessairement par ces dimensions du concept d'identité. L'expérience de formation lui offre une occasion de réfléchir sur ses conceptions antérieures, sur la profession enseignante et sur la formation initiale en elle-même. Ses relations interpersonnelles lui procurent, à certains moments, un fort sentiment d'appartenance et d'autres fois, une envie de se distancier de la conformité liée aux normes sociales. Sa relation avec la pratique – l'entrée dans le milieu scolaire –, quant à elle, est aussi un contexte où plusieurs choses s'entremêlent, se confrontent et se clarifient.

Rappelons que l'entrée dans les stages est l'étape de formation qui se situe à l'aube de ce que sera l'insertion professionnelle du futur enseignant. L'individu est alors face à soi-même dans un rapport à l'autre écoutant ce « besoin d'avoir de lui (cet autre) la confirmation de l'image que l'on tend à donner de soi dans la

communication avec les autres » (Lipiansky, 1990, p. 175 cité dans Riopel, 2006). Retenons aussi que cette étape est souvent considérée comme une rupture par rapport aux cours théoriques offerts à l'université.

Or, si l'expérience doit être au cœur de la construction identitaire et du sens qu'on lui attribue, il est aussi convenu de penser que l'identité ne peut se construire que dans et par l'acceptation du regard de l'autre sur soi. Cela indique, selon Riopel (2006) :

1. que le développement de l'identité sociale et personnelle peut voir le jour à partir des caractéristiques qu'elles ont en commun;
2. que la valeur que l'on accorde à soi-même est une notion clé du développement identitaire. Une place prépondérante devra être accordée à cet aspect dans la formation;
3. que la personne qui développe son identité professionnelle doit elle-même reconnaître la valeur de l'acceptation témoignée par « cet autrui ». Si celle exprimée à l'étudiant provient d'un maître qu'il reconnaît comme étant un bon enseignant, par exemple, son importance sera plus grande aux yeux de l'étudiant que si elle provient d'un individu qui n'a pas de crédibilité à ses yeux (p. 31).

Dans le cadre de la formation à l'enseignement, « les fondements de l'identité professionnelle de l'étudiant apparaissent surtout dans ses dimensions personnelles plutôt que dans ses dimensions socio-professionnelles, puisque celui-ci a peu fait l'expérience du rôle professionnel » (Riopel, 2006, p. 29). Cela revient à dire que c'est à partir de l'identité personnelle et de l'image que l'on a de soi-même que se

forge une identité professionnelle par laquelle il est possible de se présenter socialement au reste de la collectivité.

2.4 LA RÉFLEXION, LE SENS ET L'ÉDUCATION

Jusqu'ici, les études portant sur le processus de construction identitaire et l'articulation entre les activités théoriques, pratiques et réflexives (Biron, Cividini et Desbiens, 2005; Boutet, 2003; Carbonneau et Tardif, 2002; Cody, 2001; Eward, Rivard et Téberge, 1999 ; Gauthier et Mellouki, 2005; Gervais et Desrosiers, 2005, Hensler, 1993; Riopel, 2006) n'ont pas pris en compte l'expérience vécue in vivo par une étudiante stagiaire. La pertinence de poursuivre l'étude dans ce sens en est donc renforcée.

Il ne suffit pas d'observer l'expérience pour stipuler que l'on pratique la réflexion, car cette démarche demande un investissement majeur pour celui qui désire en retirer les bénéfices personnels et professionnels. Pour Houpert (2005), affirmer que le professionnel de l'enseignement doit posséder des compétences de réflexivité, « c'est dire qu'il réfléchit, en amont, au moment de la préparation, comme en aval, après l'action, qu'il se penche sur ce qu'il va faire ou ce qu'il a fait - on est alors sur l'axe *enseigner*, qu'il anticipe sur les actes cognitifs des élèves puis constate leurs réussites et leurs échecs - et là on est plutôt sur l'axe *apprendre* » (p.1). Toujours selon cette auteure, il ne devient un praticien réflexif que :

« lorsque son activité intellectuelle, au-delà de la simple prévision ou observation, se fonde sur une analyse instrumentée par des outils conceptuels; il peut se référer à des théories permettant de dépasser l'empirique ou le cas par cas, et qui donnent sens, c'est-à-dire à la fois signification et orientation à l'ensemble de son action pédagogique ». (p.1)

Ainsi, pour construire du sens, le professionnel aura à conceptualiser l'expérience et à se reconnaître avec ses propres valeurs, conceptions, attitudes, croyances, forces et limites, connaissances et à rechercher une cohérence passant par des idéaux et des échanges mutuels entre ce qu'il est et ce qu'il croit que les autres veulent qu'il soit, entre lui-même et son environnement, entre son cheminement personnel et ce qu'il désire devenir dans sa pratique professionnelle. Le tout étant basé sur la réalisation de soi, sur un rapport constructif avec ses propres idéaux et leur transformation, la capacité d'autocritique, la recherche de signifiante et la consolidation de l'estime de soi, de la confiance que l'on se porte à soi-même et de celle que l'on apprend à avoir envers l'autre (Lynes, 2002). La construction identitaire part avant tout de la profondeur de l'être, de l'intérieur de soi pour y dégager le sens et la motivation de poursuivre sa quête existentielle.

Nous verrons dans les prochains chapitres la tentative pour établir la relation entre une quête de sens, une démarche réflexive, l'expérience de la formation en enseignement et la construction identitaire. Il faut préciser que c'est par la réflexivité que l'auteur a tenté de dégager le sens de son expérience en tant qu'étudiante à la formation des maîtres, et ce, « en s'en distanciant par le détail de sa description » (Santiago, 2006, p. 217) et en ayant la motivation profonde de la comprendre pour

construire son identité personnelle et professionnelle, pour voir et vivre la transformation de soi, des autres, du monde.

2.5 OBJECTIF GÉNÉRAL ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Globalement, la présente recherche aspire à une compréhension plus soutenue de l'expérience dans la formation à l'enseignement et du processus de construction identitaire. Elle comporte des intentions liées à la démarche réflexive, aux savoirs théoriques et pratiques et au développement des compétences professionnelles dans l'enseignement. La mise en relation de l'ensemble de ce qui a été précisé antérieurement amène à présenter les objectifs de la recherche.

Objectif général : Comprendre, par l'analyse de l'expérience, comment se construit l'identité professionnelle dans la cadre de la formation en enseignement au primaire.

Objectifs spécifiques

1. Décrire, analyser et comprendre, en adoptant une démarche réflexive, l'expérience de l'internat dans un programme de formation initiale à l'enseignement.
2. Expérimenter l'écriture d'un journal réflexif (ou autres moyens) en formation et en dégager le sens.
3. Analyser les effets contributoires de différentes sources issues de l'étude de soi dans la construction identitaire.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

L'autoethnographie s'inscrit dans le sens d'une recherche qui tend vers une construction sociale dont l'objectif premier est de comprendre l'expérience humaine par le biais d'une démarche réflexive. Cette section est consacrée à la méthodologie retenue pour réaliser cette recherche. Dans la première partie, on trouve le cadre méthodologique qui englobe l'épistémologie soutenant l'approche autoethnographique ainsi qu'un ensemble d'aspects permettant de mieux comprendre cette démarche scientifique. Ensuite, est décrite l'opérationnalisation de la méthodologie, donc la façon dont les opérations méthodologiques sont mises en œuvre tout au long de l'étude. C'est en cohérence avec l'approche choisie qu'une théorisation de l'expérience peut se percevoir tout au long de ce chapitre.

3.1 LES FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES DE L'AUTOETHNOGRAPHIE

D'abord, il importe de préciser que les ouvrages portant sur l'autoethnographie sont majoritairement écrits dans la langue anglaise. C'est pourquoi plusieurs termes ou citations utilisés à l'intérieur de cette recherche restent dans leur langue d'origine, le tout pour ne pas nuire à la signification réelle des mots utilisés et au sens donné à ces termes.

Bien que l'anthropologiste Karl Heider se soit référé en 1975 au terme autoethnographie, c'est souvent à David Hayano (1979) que l'on pense lorsque l'on cherche à identifier le fondateur de la démarche autoethnographique. Au départ, ce terme a été associé aux études faites par les anthropologues, se démarquant par la culture d'un groupe où le chercheur est décrit comme étant un membre participant à l'objet d'étude (Ellis et Bochner, 2000, p.739). Ce n'est que plus tard que l'autoethnographie est connue comme étant une des démarches méthodologiques associées à la recherche qualitative, notamment parce qu'elle opère la réflexivité qui demeure un de ses aspects fondamentaux et que le point de vue de l'acteur demeure le point central de l'investigation (Alsop, 2002, Denzin, 2006; Duarte, 2007, Ellis et Bochner, 2000; Mcilveen, 2008, Spry, 2001).

L'autoethnographie suppose que le chercheur s'engage subjectivement à connaître et comprendre les phénomènes dans leur essence même. Pourtant, les recherches de Drapeau et Letendre (2001) soulèvent l'idée que :

certains écrits scientifiques invitent à exclure le chercheur et toute sa subjectivité (voir, notamment, Gilbert, 1998). Ils proposent des techniques dont l'homme devient bien souvent dépendant afin de tenter un effacement le plus radical possible de son implication, rendant ainsi suspectes certaines tentatives pour permettre à l'esprit de s'exercer au-delà d'une évaluation à l'aide de tests. Le problème pourrait cependant être, au contraire, que le chercheur n'a pas suffisamment embrassé sa subjectivité, car tenter de la contourner risque de l'inviter à agir à son insu, encore plus subtilement (Brillon, 1992). Elle est inévitable dès les premiers moments d'une recherche, dès l'instant même où le chercheur a une idée ou une intuition, de sorte qu'il ne cherchera que ce qui pose question à lui-même ou y trouve écho et ce, jusqu'à la fin du processus (Eisner, 1997; Schlesinger, 1994) (p.75).

Cette importance accordée à la subjectivité ne contredit pas la pertinence de l'objectivité. En effet, l'autoethnographie permet de comprendre un phénomène tel qu'il est vécu dans ce que nous pourrions appeler « sa plus petite entité ». Cela revient à dire que les connaissances, si petites soient-elles en regard des paramètres de l'expérience humaine de laquelle elles sont tirées, représentent déjà, en elles-mêmes, une part du savoir (Richardson, 2000b, p. 8 cité dans Saad, 2005).

3.2 LA DÉMARCHE AUTOETHNOGRAPHIQUE

Il n'est pas rare, à travers les écrits, de rencontrer le mot *autoethnographie* défini à partir de son étymologie : *Research process* (graphy), *culture* (ethnos) and *self* (auto) (Reed-Danahay, 1997, p. 2). Plusieurs auteurs (Spry, 2001; Ellis et Bochner, 1996, 2000, 2006; Engelman, 2006; Denzin, 2006; Duarte, 2007; Dyson, 2007) définissent l'autoethnographie comme une méthode de recherche et d'écriture, un genre autobiographique, qui met en lumière diverses couches de la conscience de l'expérience, ralliant le personnel au culturel. Ces auteurs amènent aussi l'idée d'un va-et-vient entre l'expérience personnelle et toute la dimension culturelle et sociale de l'objet d'étude, en accordant ainsi une place prépondérante au soi. Un soi qui, selon Ellis et Bochner (2000), est vu comme étant parfois résistant aux interprétations culturelles du milieu.

La définition suivante met en relation l'écriture, le soi et la culture du milieu dans lequel la recherche évolue. Spry (2001), à cet effet, se prononce :

Performing autoethnography has been a vehicle of emancipation from cultural and familial identity scripts that have structured my identity personally and professionally. Performing autoethnography has encouraged me to dialogically look back upon my self as other, generating critical agency in the stories of my life, as the polyglot facets of self and other engage, interrogate, and embrace. [...] Autoethnography can be defined as a self-narrative that critiques the situatedness of self with others in social contexts⁴. (p.708-710).

L'auteure précise que dans un tel contexte, le chercheur, en interaction avec d'autres, devient le principal sujet de la recherche rendant difficile la distinction entre le personnel et le social, le soi et les autres (Richardson, 1992; Ellis et Bochner, 1996 cités dans Spry, 2001). À ce sujet, Richardson (2000a, 2000b) note qu'il est important pour l'autoethnographe de prendre le pouvoir de la parole afin que son histoire personnelle illustre ce qui s'est réellement passé à l'intérieur du contexte social de l'investigation. « Autoethnographers argue that self-reflexive critique upon one's positionality as researchers inspires readers to reflect critically upon their own life experience, their construction of self, and their interactions with others within sociohistorical context » (Ellis et Bochner, 1996 cité dans Spry 2001, p. 711). Cette

⁴ L'exécution de l'autoethnographie a été un véhicule d'émancipation des manuscrits culturels et familiaux d'identité qui ont structuré mon identité personnelle et professionnelle. Le fait de faire une autoethnographie m'a encouragée à effectuer un regard en arrière sur moi-même comme étant une autre personne, produisant un regard critique sur la façon dont les histoires de ma vie, comme facettes polyglottes d'individu et autre, se sont engagées et interrogées. L'autoethnographie peut être définie comme un récit de soi qui critique les interactions de soi avec les autres dans des contextes sociaux [Traduction libre].

idée d'interaction se retrouve aussi chez Mcilveen (2008), qui aborde l'autoethnographie ainsi :

Autoethnography is a reflexive means by which the researcher–practitioner consciously embeds himself or herself in theory and practice, and by way of intimate autobiographic account, explicates a phenomenon under investigation or intervention. Autoethnography is presented as a vehicle to operationalise social constructionist research and practice that aims to establish trustworthiness and authenticity (p.13).

Le chercheur détient donc un rôle principal au sein des méthodes d'investigation ancrées dans l'expérience personnelle. La réflexivité devient alors le point de départ du chercheur qui devient objet d'étude et le récit doit être vu à la fois comme méthode de recherche et données collectées dans l'expérience (Mcilveen, 2008). Le journal de bord est un outil, parmi d'autres, qui permet de colliger les données tout au long de l'investigation. Celui-ci doit être analysé et interprété avant de contribuer à la création du récit.

Il faut retenir que l'autoethnographie est une forme d'écriture de soi qui se rapproche nettement de l'autobiographie, certes, mais Mcilveen (ibid) spécifie en ajoutant qu'il ne s'agit pas de parler simplement de soi, de raconter une histoire de vie. Selon lui, « it is a specific form of critical enquiry that is embedded in theory and practice (practice as a researcher and/or career development practitioner) » (p.15).

3.2.1 Le journal de bord comme outil réflexif

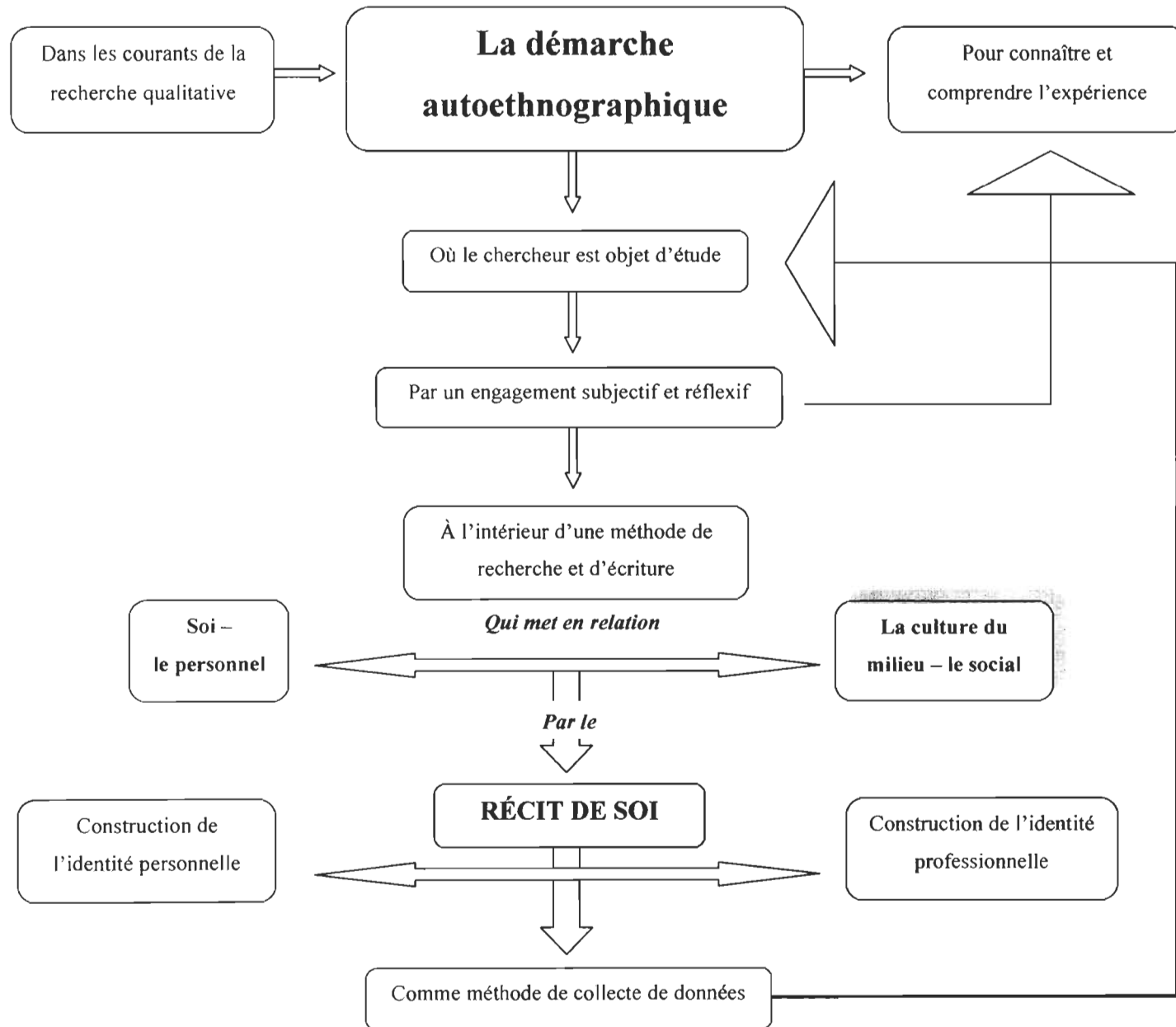
Pour aider à mieux comprendre et justifier le choix du journal de bord à l'intérieur d'une démarche autoethnographique, Baribeau (2005) amène l'idée que le

journal de bord est issu des récits de vie, de pratique et des approches narratives. Elle affirme aussi que celui-ci, dans certains cas, peut devenir le principal outil de collecte de données du chercheur. Savoie-Zajc (2004), de son côté, note que le journal de bord permet aussi de maintenir une pratique réflexive constante chez le chercheur au cours de sa recherche, de lui offrir un espace bien à lui pour s'exprimer, relater des faits ou encore s'interroger sur les phénomènes en question et lui permettre de noter les informations qu'il juge pertinentes. Toujours selon cette auteure, le journal amène le chercheur à « retrouver la dynamique du terrain et de reconstituer les atmosphères qui ont prévalu pendant la recherche » (p.147).

Plus précisément en ce qui concerne l'enseignement, le journal de bord est considéré comme « un instrument ou un outil de travail dans lequel l'enseignant-formateur prend en note et décrit de façon attentive et continue des incidents critiques ou événements significatifs qui se produisent au cours du stage et qui touchent aussi bien le stagiaire (comportements, attitudes, réactions, etc.) que les autres personnes concernées, y compris lui-même » (Boutin et Camarais, 2001, p. 73). Il devient même « un instrument qui sert à la réflexion et à l'analyse, à partir de données objectives et vérifiables » (ibid, p.74)

La figure 1 en page 45 offre une représentation synthétique de cette méthodologie et soumet une idée globale de ce qu'implique ce genre de recherche.

Figure 1 : L'approche autoethnographique



3.3 LE RÉCIT DE SOI

L'histoire est définie comme une recherche, une construction, un tissage de sens à partir des faits temporels (Bourdages, 1996, p. 31). Dans cette optique, l'idée du récit de soi comme méthode de collecte de données demande au chercheur de s'engager « dans l'acte de vivre l'expérience, de la raconter, de la revivre, et de la raconter à nouveau tout en apportant des modifications à nos récits » (Clandinin et Connelly, 1994, p. 418 cité dans Saad, 2005).

En somme, le récit de soi est une méthode biographique de collecte de données dans un processus inductif de recherche, basée sur un ou des récits d'expériences en vue de réaliser une lecture de la société (Legendre, 2005). Il importe que le chercheur qui s'engage dans une recherche autoethnographique soit en mesure de relater *son* expérience par le « narrative inquiry » (Clandinin et Connelly, 1994) ou encore l'enquête narrative. Selon Dyson (2007), la méthodologie narrative, notamment l'écriture autoethnographique, est une voie appropriée qui permet de conduire et de présenter une recherche dans le domaine de l'éducation. Il stipule que ce type de méthode, ancré dans la pratique réflexive, amène le chercheur à utiliser le *self-consciousness* pour vivre des transformations (p. 36). Selon Engelman (2006), c'est cette la conscience de soi, dans la réflexivité qui impose une posture d'extériorité par rapport à l'agir et dans le récit de l'expérience que se trouvent les données centrales de l'investigation.

Par cette forme de collecte des données, le *self-reflexivity* situe le soi dans une réflexion continue à travers chacune des étapes de la recherche. Ceci inclut aussi de réfléchir sur la littérature émergeant de l'expérience vécue en contexte réel. L'expérience ainsi que l'écriture deviennent alors objets principaux de l'investigation et la réflexivité une forme de collecte de données (Mcilveen, 2008).

Par ailleurs, les récits autoethnographiques, tout comme l'autoethnographie en elle-même, peuvent être vus, d'entrée de jeu, comme un point d'ancrage soutenant le processus d'apprentissage. Il faut repartir de l'idée que toute connaissance peut apporter une compréhension supplémentaire du phénomène et que ce type d'écriture permet, entre autres, de trouver diverses façons de réfléchir sur un aspect de la recherche, de rejoindre la personne qui lit le récit et qui désire « sentir » le texte et même de voir certaines transformations personnelles et professionnelles chez le chercheur (Richardson, 2000b, p. 5). Le Boterf (2008), en citant Ferry (1991), dit que « dans l'ordre du récit, l'événement n'a plus la réalité objective de ce qui a lieu, ni la réalité subjective de ce qui est vécu, mais la réalité intersubjective de ce qui est dit » (p. 56). Il faut alors constater que le récit a l'intention de toucher l'autre, qu'il doit être partagé, afin de soulever des prises de conscience et des prises de distance de l'action pour tenter d'améliorer sa compréhension ainsi que l'agir dans les divers contextes de vie. Il faut le voir comme le résultat du travail d'analyse effectué dans cette investigation.

3.3.1 Le récit de soi en contexte de formation

Avec le souci de toujours garder une rigueur constante dans l'étude, l'analyse des données a été débutée dès l'instant où ce projet a pris naissance et dès le moment où l'auteure s'est engagée dans cette démarche réflexive. La construction du récit a pu se faire par des prises de conscience, des remises en questions, des questionnements qui ont trouvé réponse dans le fait qu'elle reste ouverte à son environnement intérieur et extérieur, qu'elle reste sensible aux interactions humaines, qu'elle interprète les faits à la lumière de ses observations puis qu'elle analyse ceux-ci par le biais de différents outils.

Les faits ont été analysés avec toute la rigueur possible, afin d'en extraire les thèmes saillants, les aspects du vécu qui auraient pu être dissimulés s'il y avait eu omission d'y porter cette attention particulière. Dans tout ce processus analytique, il a été nécessaire de rechercher des explications, de comprendre afin qu'il s'en dégage un sens, le sens de l'expérience en tant qu'étudiante à la formation à l'enseignement. Il faut bien se rappeler que cette recherche a pour objectif de comprendre l'expérience d'une étudiante stagiaire qui désire s'engager dans une démarche réflexive afin de trouver un sens à l'expérience de la construction identitaire.

Cette recherche tente donc de décrire cette expérience en utilisant le récit de soi comme méthodologie narrative, ayant toujours à l'esprit que ce genre d'écrits sollicite une prise de conscience en lien avec la construction identitaire. Le récit de soi définit aussi la « prise de parole comme geste d'affirmation de soi et d'empowerment » (Saad, 2005, p. 18), ce qui renforce la pertinence de sa place au

sein de la recherche qualitative. Le fait de toujours rapporter les événements l'expérience de vie – l'identité personnelle et professionnelle, les expériences antérieures, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conceptions initiales, etc. – ne peut que cristalliser le récit et le ramener à un point de vue personnalisé (Engelman, 2006). Il ne faut pas oublier que l'autoethnographie valorise le regard sur soi, sur l'expérience, mais réclame surtout la vraisemblance et la crédibilité enracinée dans ce processus de transformation (Mcilveen, 2008). Elle recherche la compréhension de l'expérience humaine, de la culture d'un milieu en mettant d'abord l'emphase sur le vécu du chercheur et sur sa capacité d'en extraire toute la signification de sa véracité. « Le produit de la recherche est ainsi conçu comme une construction socio-historique de la part du chercheur qui s'inscrit dans le temps et est donc soumise au changement » (Saad, 2005, p. 16)

3.4 LA SCIENTIFICITÉ DES RÉSULTATS D'UNE RECHERCHE AUTOETHNOGRAPHIQUE

La démarche autoethnographique exige que le chercheur prenne grand soin de bien expliquer chacune des décisions qu'il est amené à prendre tout au long de son investigation. Il doit déterminer les procédures qui assurent qualité et crédibilité à la recherche. Le fait d'utiliser le « je » lors de la présentation des résultats engage le chercheur à prendre le risque que ses sentiments, émotions, croyances et attitudes soient exposés au grand jour. Bien sûr, certains diront que la subjectivité du chercheur teinte nécessairement les résultats de la recherche, mais la démarche montre que c'est

dans le souci de prendre en compte tous les aspects de l'expérience passant par les sens, les valeurs et l'intelligence que les critères d'authenticité et de transparence peuvent être visés tout au long de l'investigation.

Cette démarche où l'objet d'étude est l'expérience subjective de la construction identitaire invite logiquement à l'utilisation d'outils de réflexivité et d'étude de soi qui impliquent nécessairement la subjectivité comme voie d'accès à l'objet. En d'autres mots, lorsque l'expérience subjective est objet d'étude, pour répondre aux exigences du critère de rigueur, le chercheur doit non seulement s'engager dans le contexte social de son investigation, mais il doit puiser, dans sa subjectivité, les véritables données de sa recherche ainsi que leur signification. Pour continuer dans ce sens, Alsop (2002) note que le critère qui fonde la scientificité de ce type de recherche est rencontré dans le processus de découverte et dans le fait que tout ne soit pas réglé à l'avance, ce qui laisse place à la créativité et au pouvoir de la parole du chercheur. En autoethnographie, comme ailleurs, les résultats des recherches sont faits de réalisme, de crédibilité et de plausibilité. Afin d'y arriver, il est nécessaire de franchir différentes étapes qui viennent donc assurer la qualité et la crédibilité de l'étude. À cet égard, le chercheur a le souci de prendre en compte tous les aspects de l'expérience vécue afin de viser l'authenticité et la transparence dans la recherche.

Il est important de spécifier que la méthodologie autoethnographique exige l'engagement du chercheur dans une démarche réflexive très rigoureuse et qu'elle sollicite donc qu'il accepte de devenir vulnérable par son honnêteté et très ouvert à la

découverte des différents aspects de son expérience, ce qui pourrait éventuellement mettre en lumière des traits indésirables de sa personnalité. La richesse même de l'objet d'étude constitue la limite principale de l'étude. En effet, la démarche d'étude en profondeur de l'expérience subjective limite justement l'étude à un seul sujet. De plus, le confinement à la réflexivité et à l'écriture au sujet de son propre vécu et de ses propres interprétations entraîne, pour le chercheur, la nécessité d'être au clair avec ses propres biais en les explicitant clairement à travers ses écrits.

3.5 LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Dans le contexte actuel de la recherche, il faut comprendre qu'une place prépondérante a été accordée au stage final de la formation initiale en enseignement afin de collecter les données, mais que la formation en globalité doit être vue comme faisant aussi partie intégrante du processus de recherche, étant même une amorce et une consolidation de l'expérience méthodologique vécue dans l'internat.

Si l'on se réfère à ce contexte de la formation pratique, on peut définir le milieu d'accueil – l'école attitrée pour l'internat – comme un milieu assez favorisé. La classe, quant à elle, doit être perçue comme un endroit bien aménagé et accueillant. Les dessins et affiches sur les murs montrent bien le souci de rendre le tout plus vivant. Il y a suffisamment de matériel pour chacune des disciplines; des guides pédagogiques sont utilisés par l'enseignante. Et les livres, plusieurs livres placés dans

des boîtes séparées par niveau de lecture, montrent l'importance d'offrir une grande variété d'ouvrages en fonction de l'intérêt des enfants.

Les sections qui suivent permettent donc de mieux comprendre que les milieux universitaire et primaire sont parfois présentés en alternance et, d'autres fois, ils le sont en complémentarité. La figure 2 de la page 62 offre une vue globale du cheminement parcouru tout au long de la formation initiale. Celle-ci permet d'apporter lumière sur les différentes étapes vécues par l'étudiante, qui est ici l'objet de cette étude, à la formation en enseignement.

3.6 LA NATURE ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Analyser et interpréter, de façon provisoire, les données recueillies dans l'expérience ont été des opérations débutées dès l'engagement de l'étudiante sur le terrain. La démarche autoethnographique souligne l'importance de réfléchir sur l'écriture émergeant de l'expérience sur le terrain tout au long de l'investigation (Engelman (2006). Engelman (ibid) stipule même qu'une grande partie de l'analyse des données autoethnographiques se produit simultanément à la collecte de données. Les lignes qui suivent présentent le cheminement dans la démarche d'analyse de l'étudiante-stagiaire-chercheure qui s'est personnellement impliquée en tant qu'objet de l'investigation.

Donc, les premiers mois à la formation ont été consacrés à la mise en place de la démarche réflexive, sans toutefois que cela soit conscient de la part de l'étudiante.

C'est lors du stage 1, à l'automne 2005, qu'une rencontre s'est produite entre elle et un formateur de la formation en enseignement, cette expérience la guidant vers la connaissance de soi et du monde dans lequel elle s'était engagée. L'étudiante a tenté d'approfondir ses réflexions, ses questionnements en utilisant différents moyens qui lui avaient été présentés par ce formateur. Toutes ces questions étaient maintenant partagées – par les discussions, les échanges courriel, les annotations de ses écrits – et retrouvaient leur signifiante. L'écriture semblait donc être un moyen permettant de mieux comprendre la formation. Le journal de bord, qui était avant tout l'idée de ce formateur, amenait l'étudiante à se distancier de l'action tout en l'interprétant et en analysant les faits, les émotions, les opinions et celles d'autrui. Il a dû être modifié au fil des mois à la formation afin d'en améliorer sa structure ainsi que sa pertinence.

C'est dans un cours de la session hiver 2006 que des questionnements ont surgi et ont donné naissance à la transformation de cet outil réflexif. Les questions posées par le formateur attiré à ce nouveau cours alimentaient les réflexions de l'étudiante et guidaient ses observations sur le terrain. Leurs échanges courriel ainsi que les commentaires annotés dans son journal soutenaient aussi sa recherche de sens face à la formation. Celui-ci contenait maintenant 90 pages. Elle a commencé à y décrire plus explicitement les contextes réels dans lesquels elle s'était engagée, les dates ainsi que les heures, ses observations de façon plus détaillée. Elle se décentrait progressivement du ressenti, des émotions et tentait de soulever des questions qui allaient trouver réponse dans l'expérience. Ses échanges avec quelques formateurs

experts accompagnaient sa démarche réflexive en lui donnant un caractère toujours plus rigoureux, toujours plus intense.

La session hiver 2007 a été consacrée à l'amélioration de la tenue du journal à travers les stages 2 et 3 de la formation. Des index et des titres ont été insérés aux sections du journal de bord, afin qu'il soit possible de s'y retrouver rapidement. Ce travail était, en quelque sorte, une amorce à la collecte de données qui allait avoir lieu à la session automne 2007 dans le stage final de la formation. Le journal contenait maintenant environ 120 pages, ce qui comprenait les notes manuscrites, les photocopies d'articles intéressants, les courriels importants qui avaient été insérés à l'intérieur de ce document.

3.6.1 La tenue du journal de bord

L'écriture du journal de bord a été sporadique et informelle durant la première année de formation de l'étudiante. Elle s'est progressivement transformée en une habitude réflexive quotidienne de laquelle il lui était difficile de se désengager. Au fil du temps, elle a appris à travers le soutien constant de deux formateurs en qui elle avait confiance, à utiliser et analyser différents moyens qui la ramenaient toujours vers l'écriture de son journal. Nous nous référons ici à des outils comme les notes de terrain, le dictaphone, les discussions avec quelques collègues et les formateurs universitaires, les échanges courriel, les commentaires à partir des écrits du journal, des lectures et de leur mise en relation avec la réalité.

Au départ, les réflexions étaient peu structurées. L'apprentissage de la démarche s'est fait par un accompagnement soutenu de la part de ces deux formateurs de la formation à l'enseignement. L'objectif premier, pour l'étudiante, était de prendre conscience de ce qui était là, de croître à travers l'expérience, de tenter de s'améliorer et de développer et actualiser ses compétences. Cette démarche fut longue, parsemée d'obstacles, l'amenant souvent à faire des retours en arrière. Les thématiques étaient si nombreuses qu'il était difficile de cibler les éléments qui étaient importants dans le processus de construction identitaire. Le journal l'aidait à colliger ses observations, ses réactions et celles d'autrui, ses questionnements, ses impressions et émotions, ses erreurs et réussites, les multiples courriels, des citations d'auteurs auxquelles elle venait greffer une part de son expérience. Ces écrits étaient classés dans des fichiers distincts qui avaient un titre révélateur de l'expérience. Il a été de même pour les sous-titres à l'intérieur de ces documents. Les périodes de temps étaient aussi datées – date du jour, heure – et les contextes finement décrits.

3.6.2 La collecte de données dans l'internat

Donc du mois d'août au mois de novembre 2007, l'étudiante s'est réellement engagée dans une expérience réflexive en tant que stagiaire en internat. L'école qui lui avait été attitrée se situait dans un milieu rural; le stage se déroulait en troisième année du primaire. Il y avait deux classes de ce même niveau. La sienne comptait 26 élèves d'environ 8 ou 9 ans. La plupart des enfants venaient de milieux assez favorisés.

Afin de récolter les données de recherche, l'écriture du journal s'est poursuivie de façon la plus rigoureuse possible durant environ 15 semaines. Selon Engelman (2006), la rigueur exige l'intégrité dans la collecte et l'analyse des données. Il fallait que les écrits relatent bien les événements tels qu'ils se sont réellement déroulés en prenant le soin de noter, de façon constante et continue dans un journal de bord, l'expérience quotidienne en tant que stagiaire.

Pour ce faire, plusieurs types de notes, comme les notes condensées et développées (Spradley, 1980) ont été prises en cours d'action et incluses dans le journal de bord. Dans ces notes, on pouvait retrouver l'heure, la description des contextes, des relations interpersonnelles – plus intensément celles avec l'enseignante associée et les élèves –, des journées en classe, des apprentissages, du succès et des échecs, des émotions et attitudes face à des situations bien précises, des situations d'enseignement apprentissage, des forces et des limites de l'étudiante, etc. Ensuite, chacune de ses soirées était consacrée à la lecture de ces notes et à une élaboration plus profonde de ce qui s'était réellement passé. À travers ses réflexions et analyses, elle restait ouverte, honnête et critique face à son expérience et ses perceptions. Elle cherchait également à apprendre sur elle-même, sachant très bien que sa recherche était enracinée dans son expérience réelle qui pouvait faire vivre des transformations à plusieurs niveaux. Il lui est même arrivé de ne plus savoir à quoi réfléchir tant les thématiques étaient nombreuses. Elle ne savait plus quoi observer, sur quoi réfléchir. Elle éprouvait de la difficulté à faire ressortir ce qui était important en rapport avec ses objectifs de recherche. Tout semblait avoir de l'importance et tout était sujet à la

réflexion. Elle écrivait donc en pensant à sa question de recherche qui portait sur l'expérience d'une stagiaire en internat s'engageant dans une démarche réflexive afin de trouver un sens au processus de construction identitaire et à la relation entre les activités théoriques, pratiques et réflexives. Elle retenait ce qui semblait supporter cette question de recherche tout en considérant les multiples facettes de la profession enseignante. À la toute fin de ce dernier stage, le journal comptait plus de 182 pages.

Ces données de recherche ont été analysées une première fois, à l'aide de la littérature sur la construction identitaire, sur l'articulation théorie-pratique, sur le développement des compétences professionnelles et sur la démarche réflexive et à l'aide des échanges par courriel avec le directeur de la présente recherche, des commentaires annotés dans le journal de bord et des rencontres portant sur le sujet en question. Le but était d'en extraire les thématiques reliées à l'expérience sur le terrain⁵. Il est important de spécifier qu'une analyse plus poussée du journal de bord a été faite pendant plus de six mois à l'aide du logiciel N'Vivo. C'est dans cette phase de la recherche que des codes ont été créés afin de voir apparaître les liens entre les nombreux concepts ressortant de la collecte de données.

À ce propos, nous avons tenté de présenter une analyse thématique des résultats de recherche axant plus spécifiquement sur la démarche réflexive, mais nous avons eu l'impression de perdre une partie des données, tant l'expérience était dense et profonde. Les deuils étaient même devenus des obstacles à l'écriture, faisant passer

⁵ Les thématiques ressorties de la démarche sont nombreuses. Elles ont donc été placées en appendice D.

l'étudiante d'une écriture analytique à un style plus narratif et vice-versa. À ce moment, les écrits passaient d'un style à l'autre, l'empêchant de donner un sens à son expérience et de trouver toute la cohérence recherchée dans le fait de vouloir la raconter. À ce même moment, elle continuait l'écriture de son journal qui lui permettait de se réorienter et de comprendre ce qu'elle vivait à travers cette étape de la recherche. Des discussions à plusieurs reprises l'ont aussi amenée à se questionner à nouveau, recherchant toujours un sens à l'expérience en tant qu'étudiante à la formation en enseignement et à la pertinence de poursuivre ce projet de recherche.

3.6.3 La transformation en récit de soi

Ce n'est que par la suite que l'étudiante est retournée vers le récit, celui qui sera présenté au prochain chapitre et qui a permis de réellement raconter cette expérience personnelle et professionnelle dans son entièreté. C'est à l'aide du journal de bord, des notes et articles commentés et des codes dans N'Vivo que nous avons amorcé l'écriture de l'expérience sous la forme du récit. Tous ces moyens se complétaient et venaient apporter rigueur et précision quant aux résultats de la recherche. Au départ, nous avons tenté, par la métaphore, de créer une trame de fond imagée qui allait être le fil conducteur de l'expérience. Nous avons dû réfléchir longuement à cette image qui devait bien représenter cette formation dans laquelle l'étudiante s'était engagée.

Le récit se devait d'être vraisemblable; c'est pourquoi nous avons minutieusement réfléchi à la meilleure façon de le présenter. Nous avons longuement

hésité entre une structure par thématique et celle par ordre chronologique. Nous avons choisi cette dernière, car le but de l'étude est de présenter l'expérience dans sa globalité, en sachant toutefois que des retours en arrière allaient être indispensables à une compréhension plus accrue de celle-ci. Ces moments de pause dans le récit nous amenaient à préciser plusieurs aspects de la formation qui avaient été importants au point de venir transformer l'engagement de l'étudiante à l'intérieur de sa collecte de données.

L'écriture fut parsemée de réflexions, de prises de décisions et de remises en question quant aux événements à prioriser dans le récit. Nous nous sommes principalement questionnés à propos des éléments qui ont contribué ou qui sont venus faire obstacle à la construction identitaire dans la formation en enseignement. Il était impossible de tout écrire, car les thèmes ressortis dans l'analyse par N'Vivo étaient trop denses et très complexes. Nous nous sommes donc consacrés à une écriture qui partait avant tout de l'expérience réelle, des événements, des rencontres. Le récit de soi est une façon de partager les résultats de la recherche en nous assurant de leur cohérence, de leur profondeur et de l'authenticité de l'expérience.

3.7 LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Il est à considérer que la méthodologie retenue pour l'investigation en cours peut comporter des limites. La démarche autoethnographique engage le chercheur à expliquer le plus rigoureusement possible chacune des décisions qu'il est amené à

prendre tout au long de son investigation. Il doit déterminer les procédures qui assurent qualité et crédibilité à la recherche. La démarche montre que c'est dans le souci de prendre en compte tous les aspects de l'expérience passant par les sens, les valeurs et l'intelligence que les critères d'authenticité et de transparence peuvent être visés tout au long de l'investigation.

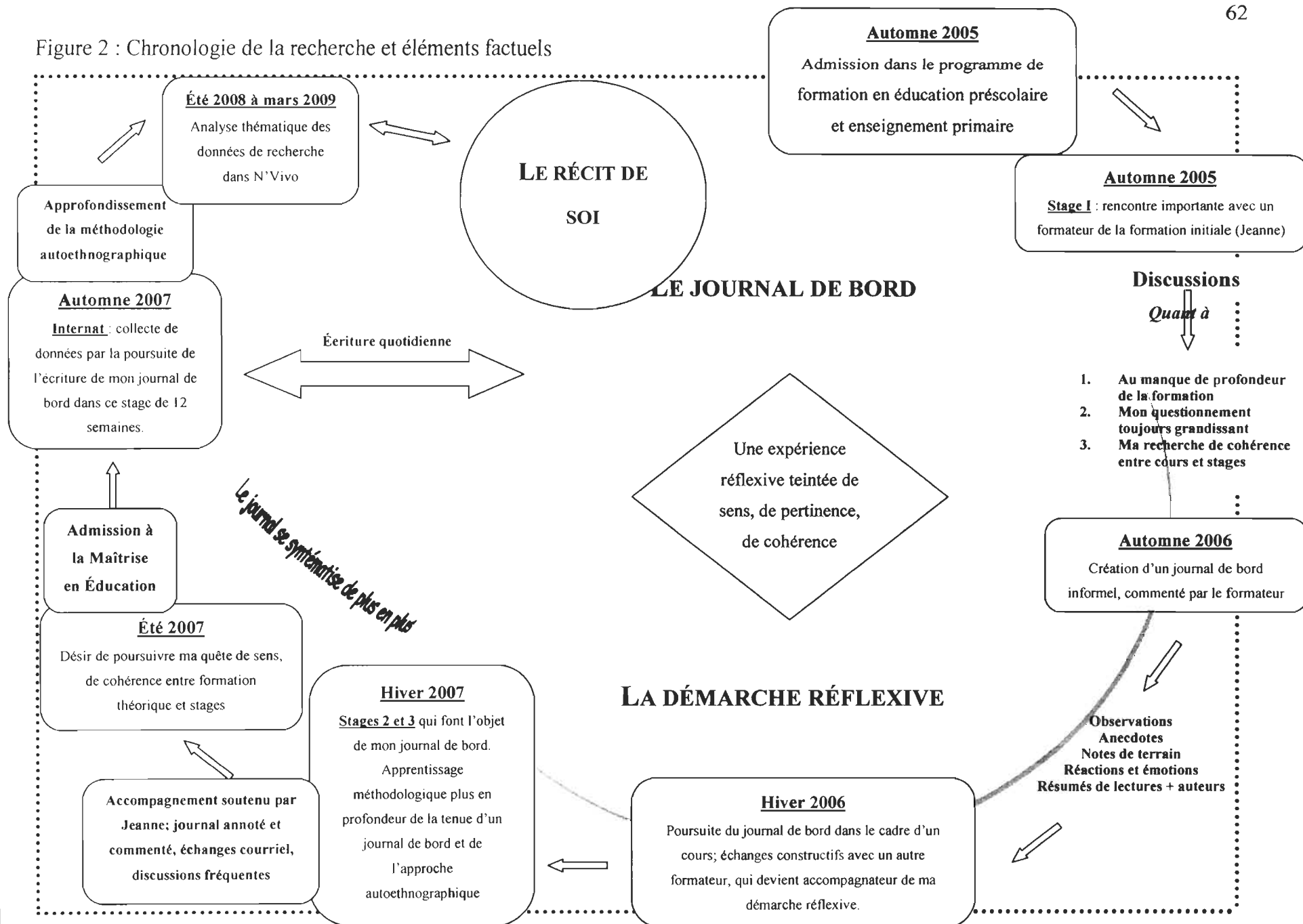
L'expérience subjective étant l'objet d'étude, le critère de rigueur est donc rencontré en plaçant le chercheur dans le contexte social de l'investigation d'où il peut faire émerger, dans toute sa subjectivité, les données réelles de la recherche ainsi que leur signification. Nous rappelons qu'Alsop (2002) note à ce sujet que le processus de découverte et l'imprévisibilité dans l'expérience sont deux éléments qui fondent la scientificité de ce type de recherche.

L'autoethnographie tire alors sa force dans la crédibilité et la vraisemblance du récit qu'elle propose. L'expérience du chercheur, qui devient l'objet de cette étude, est donc racontée dans son unicité, tant par sa ressemblance ou sa discordance dans le rapport avec l'expérience des autres. En effet, cette prise en compte de l'expérience du chercheur dans la vie d'autrui a pour effet de considérer le chercheur comme une personne en formation, celle-ci étant au centre de ses apprentissages. De plus, c'est en tentant de comprendre le récit, de l'analyser et d'en extraire certaines parties importantes qu'il est possible de donner un sens à l'expérience et de la rapporter à soi. Cette méthodologie sollicite donc que le chercheur accepte de devenir vulnérable et très ouvert à la découverte des différents aspects de son expérience, ce qui pourrait éventuellement mettre en lumière des traits indésirables de sa

personnalité. La richesse même de l'objet d'étude constitue la limite principale de l'étude. De plus, le confinement à la réflexivité et à l'écriture au sujet du vécu et des interprétations subséquentes entraîne la nécessité de présenter l'expérience dans toute sa véracité.

En effet, la démarche d'étude en profondeur de l'expérience subjective limite justement l'étude à un seul sujet. La généralisation n'est évidemment pas visée. De plus, la recherche autoethnographique est, par définition, étroitement liée aux caractéristiques et au contexte du chercheur. Par contre, les lectures, analyses et rencontres permettent de croire que les résultats et conclusions de cette recherche peuvent se lier aux études existantes, amenant des précisions quant à ce qui a déjà été présenté. Ces résultats de recherche peuvent aussi être transférables à travers l'expérience de vie des gens que j'ai côtoyés, ce qui fait qu'il serait pertinent de poursuivre l'investigation en tentant de rejoindre, par le biais de la démarche réflexive, un nombre plus élevé d'étudiants qui pourraient éventuellement s'engager dans une telle expérience de recherche. Ces remarques invitent à envisager d'autres possibilités de recherche, dans une approche non autoethnographique, mais que cette recherche pourrait inspirer.

Figure 2 : Chronologie de la recherche et éléments factuels



CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'objet de l'investigation porte sur la compréhension de l'expérience et du processus de construction identitaire. Elle comporte des intentions liées à la démarche réflexive, à la quête de sens, aux savoirs théoriques et pratiques et à la construction de l'identité professionnelle en enseignement. Il faut se rappeler que cette recherche vise toujours à répondre à la question suivante : *«Quelle est l'expérience d'une étudiante stagiaire qui s'engage dans une quête de sens au moyen d'une démarche réflexive afin de donner sens à la relation entre les apprentissages théoriques et les activités pratiques? »*. La présentation des résultats de recherche se traduit par la présentation du récit de mon expérience à travers le dernier stage de la formation initiale.

4.1 PRÉAMBULE

Le récit de soi est un défi de taille en ce qui concerne l'authenticité des faits évoqués. Il faut le comprendre en essayant d'en dégager le sens, des unités de sens qui permettent de mieux comprendre le processus identitaire dans la formation en enseignement. Dans cette partie, deux niveaux d'écriture sont présentés : un niveau qui relate l'expérience et l'autre, la réflexion sur l'expérience. À certains moments, je suis passée d'un niveau à l'autre en tentant de clarifier le vécu sur le terrain par des

retours en arrière au cours de la formation. Il faut voir ces mises à distance comme des moments de réflexion qui ont fait partie intégrante de cette démarche.

4.1.1 Le temps, l'expérience, les réflexions : un effort nécessaire dans la construction identitaire

Ce récit part avant tout du désir de comprendre, de rechercher un sens à ma formation en voulant toujours m'améliorer, devenir une enseignante à la hauteur de ce que méritent les jeunes de notre société. Je me suis cherchée moi-même à travers différents modèles, au fil de mes rencontres à l'université et dans les écoles primaires. Et c'est dans la réalité profondément humaine que je me suis construite en tant que femme, mère, étudiante, enseignante. Au fil de cette lecture, le lecteur retrouvera un récit basé sur une expérience humaine qui l'aidera à mieux comprendre la représentation de la réalité de l'auteure en tant qu'étudiante à la formation des maîtres. De ce récit émergera peut-être une résonance dans l'expérience du lecteur, à une réalité semblable à celle de l'auteure. On peut comprendre que le style narratif a semblé être le meilleur moyen afin d'amener vers une compréhension de la formation et vers cette quête de sens qui a alimenté l'engagement de l'auteure dans la profession enseignante.

4.1.2 L'évolution ou la métaphore du bonzaï

À travers ce récit, j'ai voulu mettre en relation différents éléments faisant partie de mon cheminement en tant qu'étudiante en enseignement au primaire. L'idée de cette autoethnographie part en elle-même de la métaphore de la naissance d'un

bonsaï qui a grandi, qui s'est transformé avec le temps. Pendant des mois, ce petit arbre en pot n'était que banal et sans grande signification. Il était là, tout frêle et si peu convaincant. Ses petites branches assez démunies donnaient même l'impression d'un déséquilibre total, tant dans sa structure que dans son allure. Malgré cela, il attirait tout de même mon regard m'invitant à lui prodiguer mes soins. J'ai donc commencé à observer ce petit arbre à la curieuse silhouette. Je l'ai étudié pendant des jours afin de pouvoir mieux le définir et ainsi le comprendre. Je pourrais dire qu'il en va de même avec la construction de mon récit autoethnographique. Il est devenu quête de soi, de sens, du monde, tout comme le bonsaï est devenu, pour plusieurs hommes, un art de vivre.

4.1.3 Le contexte sociopersonnel

Le contexte social et personnel fait référence à mes origines, mes intérêts, mes valeurs, ma situation en tant que femme, mère, étudiante et chercheuse qui entre en relation avec la compréhension de mon expérience en tant qu'étudiante-chercheuse dans la formation en enseignement.

Pour mieux situer cette autoethnographie, je juge nécessaire de vous parler un peu de moi. Tout comme ce petit arbre, j'ai grandi et évolué au fil des ans. J'ai grandi au sein d'une famille œuvrant dans le domaine de l'éducation, ma mère étant enseignante depuis fort longtemps. J'ai rapidement été plongée dans cet univers bien particulier qu'est le monde de l'éducation et j'avoue ne jamais l'avoir quitté. Dès mon entrée dans l'âge adulte, j'ai cherché à équilibrer chacune des sphères de ma vie,

que ce soit en tant que jeune femme, étudiante ou professionnelle en milieu de travail. Cet équilibre entre ce que je souhaitais en tant que femme, ce que je pensais essentiel au bien-être de ma future famille, ce dont je rêvais en tant que future enseignante, je l'atteignais en pensant chacune de mes décisions en fonction de ceux qui me côtoyaient. Ce regard sur ma vie et celle des membres de ma famille m'amenait à être forte et me dépasser afin que ma vie et la leur soient un peu plus belles et un peu plus harmonieuses chaque jour. Je pensais mon avenir tout en me remémorant le passé. Mais ce que je suis devenue aujourd'hui, je le dois à mon éducation, à mon statut de jeune élève, d'étudiante au secondaire et puis au collégial. Cet équilibre, je l'atteins maintenant par cette motivation à continuer dans la voie que j'ai toujours pensé être la mienne : l'enseignement.

Donc, dès le début de la vingtaine, ma fascination pour l'acte d'enseigner ne s'est pas estompée. Elle s'est transformée en un désir d'avoir moi-même des enfants. J'ai alors décidé de terminer mes études collégiales pour ensuite me consacrer à ma future famille. D'entrée de jeu, il semblait facile de mettre en attente ma passion pour l'enseignement, car mes enfants occupaient bien évidemment tout mon temps. Mais entre chacune de mes quatre grossesses, je retombais en amour avec mes bouquins. Je lisais sans cesse, jour après jour. Je feuilletais curieusement des ouvrages qui traitaient de la psychologie, de l'enseignement, du processus d'apprentissage, de l'enfant et je prenais note de tout ce qui me semblait pertinent et en lien avec ces domaines. C'était ma façon à moi de me rapprocher de mon rêve et ainsi d'avancer vers mon but premier : devenir une enseignante géniale. Oui, cette enseignante

mettant l'accent sur le lien à créer avec chacun des enfants, voulant motiver ses élèves en planifiant des situations d'apprentissage significatives, laissant le choix à chacun d'eux et prouvant que l'erreur est inévitable et qu'elle fait partie du processus d'apprentissage. Cette enseignante prenant aussi le temps de connaître ses élèves bien avant de leur enseigner quoi que ce soit, démontrant qu'apprendre peut être plaisant, intéressant et valorisant. Celle qui offre une multitude de moyens d'affronter les tempêtes, les imprévus, les moments d'insécurité et d'ainsi tout faire en son possible pour exploiter le plein potentiel de chacun et pour faire ressortir le meilleur en eux. Cette enseignante n'ayant pas la prétention d'être parfaite, mais plutôt d'être à l'écoute de soi et de l'autre pour devenir toujours plus consciente de l'acte d'enseigner et de ses effets. Je voulais donc œuvrer auprès de la jeunesse qui sera celle de demain, afin de les voir se découvrir, avancer, marcher.

Ce que je désirais, c'était de devenir une enseignante, capable de faire apprendre en gardant toujours à l'esprit que l'apprentissage se fait à partir de l'enfant et pour l'enfant, en le gardant motivé et en lui montrant qu'apprendre est une expérience de partage de savoirs et d'expériences où le plaisir et l'interaction restent la base du processus. Je voulais être ce que maintenant je sais être une professionnelle réflexive pour toujours devenir plus efficace et agir en fonction du dépassement de chacun des enfants. Mais dans ces attentes qui semblaient parfois idéalistes, je me permettais de revenir à la réalité –celle constatée par mon implication dans les écoles en tant que mère – qui offrait peu de contextes favorables à la naissance d'une telle enseignante, soit par le manque de temps ou encore par le manque de ressources. Je

me demandais donc simplement de toujours tenter de faire mieux, afin de marcher vers mes idéaux. Je voulais me transformer, évoluer, avancer tout comme cela était en train de se produire chez mon petit arbre en pot depuis cette prise de conscience sur sa provenance et ses besoins. Je le croyais simplement frêle, mais en fin de compte, il était tenace.

Malgré toute cette motivation, je me demandais si j'allais un jour pouvoir m'engager dans un cheminement universitaire, tel que je l'avais toujours souhaité. Et quelques années ont passé. Voilà que j'étais mariée et que j'avais maintenant quatre merveilleux enfants. Je les voyais, eux aussi, grandir, changer et prendre leur envol au fil du temps qui passait si vite. Je me disais que l'heure était peut-être venue, pour moi aussi, de tâter le vent qui soufflait depuis si longtemps, celui de ma propre vie.

4.2 EN ARRIÈRE SCÈNE : UN QUESTIONNEMENT SUR LA FORMATION

Tout comme le jardinier qui taille le bonzaï, j'avais la certitude de vivre une expérience enrichissante, remplie d'aventures me permettant d'atteindre mes idéaux. Devenir enseignante était pour moi le début de l'expression dans le monde d'une grande passion qui était née intérieurement il y a fort longtemps. J'avais donc beaucoup d'attentes face à cette formation et surtout face aux formateurs et formatrices qui allaient enfin me faire découvrir ce qu'était devenir un « professeur d'école ». Je souhaitais ainsi arriver à mieux connaître l'enfant du primaire au niveau affectif et cognitif, apprendre à répondre aux difficultés comportementales et

d'apprentissage de la meilleure manière possible, à gérer mon temps dans la tâche professionnelle, à communiquer efficacement et à jouer tous les rôles attribués au métier d'enseignant. Je désirais découvrir différentes façons, plusieurs méthodes qui motiveraient les enfants et les mettraient en projet d'apprendre. Je crois aussi qu'il me fallait décortiquer le programme de formation, et ce, pour chacun des cycles, voire même chacune des années de scolarité du primaire. Je désirais passer beaucoup de temps dans les écoles primaires et y construire ma compétence à enseigner. Déjà, je voyais l'ampleur du travail et l'énergie que cela allait me demander, mais j'étais prête.

Tout en étant imprégnée de mon dévouement pour ma famille, j'allais bientôt m'engager dans une démarche professionnelle qui allait changer ma vie. J'étais consciente de ce que cet engagement allait impliquer, mais sans vraiment avoir pris le temps de le définir et de comprendre comment j'allais arriver à trouver ma voie, celle en tant que femme, mère, étudiante et future enseignante géniale. Je recherchais le sens de cette motivation qui avait toujours fait partie de ma vie et j'en prenais conscience un peu plus chaque jour. J'étais convaincue que je pouvais changer cette façon de voir l'école dans les yeux et le cœur des enfants et de leurs parents. J'étais motivée à leur faire découvrir le plaisir d'apprendre, de comprendre et d'interagir dans une communauté d'apprentissage où chacun y a sa place et s'y sent bien. Ma motivation, je la retrouvais aussi dans le fait d'accepter ma différence pour ensuite accepter celle des autres. En parlant avec différentes personnes impliquées auprès des jeunes, j'ai souvent constaté, par leurs réflexions, que mes idées semblaient idéalistes et beaucoup trop éloignées de la réalité des milieux scolaires. Et pourtant, je

continuais d'y croire et mes propres enfants me procuraient la force de poursuivre. Bien sûr, je voulais le meilleur pour eux et je croyais en chacun d'eux, mais je constatai bien assez vite qu'ils étaient différents et que dans leurs différences se trouvaient des forces et des ressources inépuisables qui les stimulaient et les poussaient à toujours porter leur regard plus loin.

Mes enfants allant maintenant à l'école, j'étais très souvent confrontée à des situations diverses, à des enseignants très différents, à des réactions, à des aspects de ce système qui venaient m'atteindre profondément. La plupart de ces enseignants me faisaient revivre mon passé d'élève, me laissant bouche bée devant leur traditionalisme et surtout devant des méthodes vieilles d'au moins 30 ans : les enfants étaient assis là, un à un, écoutant leur maître enseigner une leçon, apprenant leurs mots de vocabulaire par cœur pour la prochaine dictée du vendredi matin, et faisant chaque fois la même chose au même moment. Il y avait aussi cette relation de pouvoir laissant souvent très peu de place à l'initiative, à l'autonomie et à la responsabilisation dont il est question dans la réforme scolaire. Lorsque je les regardais, j'avais l'impression de rêver tant les choses étaient restées inchangées depuis mon enfance. Mêmes tableaux, mêmes pupitres, même façon d'enseigner, d'évaluer. Le fait d'être impliquée dans la vie scolaire de mes enfants alimentait grandement mes réflexions sur la construction de mon identité professionnelle. Je me demandais si ma formation allait vraiment combler mes attentes personnelles, tant en ce qui concerne l'enfant que le processus d'apprentissage, la motivation ou encore les diverses façons de gérer ma classe? J'observais mes enfants, jour après jour, me

demandant s'ils étaient heureux, s'ils trouvaient le plaisir dans le fait d'être ce que l'on appelle communément un « élève » de la réforme des années 2000, s'ils pouvaient trouver dans cet environnement un espace bien à eux où ils auraient la liberté de s'exprimer, de se connaître, d'apprendre sans avoir peur du jugement social. J'avais bien des doutes.

Mes enfants ont grandi. J'ai pris le temps d'anticiper les effets d'une inscription à la formation universitaire en enseignement. Nous avons discuté, mon conjoint, mes enfants et moi, de ce qu'une telle décision allait impliquer et ce que cela allait changer dans notre vie familiale. Nous nous attendions à devoir vivre quelques déséquilibres, à devoir surmonter des obstacles comme la réduction du temps passé en famille, la division plus prononcée des tâches quotidiennes et l'augmentation du niveau de stress dans notre vie de tous les jours. J'anticipais le moment où j'allais devoir remettre des travaux et où j'allais devoir étudier des heures afin de réussir toutes les évaluations présentées comme exigence dans la majorité des cours. Il nous fallait pourtant trouver le moyen de rester en équilibre afin que nous y trouvions chacun notre compte. Je me sentais prête, ou plutôt nous étions prêts, car je me suis engagée dans cette aventure en étant soutenue et motivée par mes proches. Le moment était donc venu de faire le grand saut et de m'élancer vers ce que je pourrais appeler « une quête de soi ». J'ai pris la décision de m'inscrire dans une formation en enseignement au primaire. J'avais cet incommensurable besoin de vivre mon engagement, de le laisser m'accompagner vers la découverte d'un univers bien particulier : celui de l'enseignement en milieu préscolaire et primaire. J'étais devenue

maman et j'avais à cœur l'éducation de mes enfants, mais aussi celle des autres enfants que j'avais observés, ceux qui étaient assis dans leur salle de classe à écouter si patiemment leur enseignant. Je me demandais toujours si mes enfants auraient une place dans ce système éducatif et s'ils y découvriraient le plaisir d'apprendre à apprendre.

Mon engagement était précieux au point de vouloir savoir, comprendre et peut-être faire évoluer ce qui m'avait tant marquée lorsque j'étais élève et lorsque je suis revenue à l'école en tant que parent bénévole. Je parle encore ici d'enfants peu connus des enseignants, faisant au même moment une tâche similaire et prenant très peu de place à l'intérieur de la classe. Je parle aussi d'évaluations par cumuls de notes cachées sous la prescription d'un programme par compétences. La réforme n'avait-elle pas pour mandat d'instruire, de socialiser et de qualifier chacun des enfants faisant partie du système éducatif? Mon engagement se situait alors dans mon désir de devenir une enseignante qui allait marquer les jeunes de façon à ce qu'ils soient en mesure de comprendre qu'ils sont l'œuvre de demain et que leur engagement présent marquerait inévitablement le parcours de ceux qui passeraient, eux aussi, par le métier d'apprenant. Je me suis engagée dans une formation pour agir auprès des jeunes et, par conséquent, voir et vivre l'évolution d'un demain souhaitable. Pourtant, savais-je vraiment ce qu'était un engagement et à quel point il aurait été bénéfique de le définir bien avant et surtout pendant ma formation? À ce moment-là, je crois que j'en avais une idée, mais de façon inconsciente.

Dès lors, les cours se sont mis à s'enchaîner. Je voyais très peu de liens entre eux et les concepts à apprendre, souvent très nombreux, qui étaient enseignés de façon similaire dans la majorité des cas et laissaient très peu de place à l'interaction, au questionnement, à la critique. Des cours où il y avait une grande partie d'enseignement magistral suivie de petits exercices en équipe, de présentations orales, de prises de notes et d'évaluations. Je me questionnais quant à la pertinence de ces cours et à ce qu'ils allaient m'apporter dans une classe du primaire, en quoi ils pourraient m'aider à construire un demain souhaitable pour ces enfants. Il faut dire que mon regard était probablement teinté par le fait que je sois dans la trentaine et que je sois mère de quatre jeunes enfants fréquentant, pour certains, le milieu scolaire. Cela m'amenait à porter un regard différent de celui qu'aurait porté une jeune étudiante entrant dans sa vie d'adulte.

J'ai rapidement remarqué qu'une place mitigée était accordée à la réflexion ou plus précisément à l'enseignement du processus réflexif, à l'analyse des pratiques, à la critique constructive, à la découverte de soi-même en tant que futur enseignant. En m'inscrivant dans ce programme, je m'engageais certes, mais je devenais peu à peu engagée envers des exigences du programme et donc de cours qui s'éloignaient parfois de ce à quoi je m'attendais. J'aurais aimé pouvoir créer des liens entre chacun des cours ou du moins, entre les cours d'une même discipline. La continuité dans les apprentissages, dans la découverte de processus, de méthodes d'enseignement, de stratégies, aurait pu m'aider à enrichir ma formation et, du même coup, à construire mon identité professionnelle et à m'engager plus consciemment dans ma future

profession. Les échanges, les interactions, les questionnements, les réflexions auraient aussi pu être plus fréquents et beaucoup plus axés sur les besoins des étudiants, sur leurs craintes, leurs motivations profondes, leurs intérêts, leurs interrogations.

J'ai souvent ressenti la nécessité de réfléchir aux savoirs, à tous ces acquis accumulés dans la formation : où en étais-je, que savais-je, comment allais-je réutiliser tout cela ? Les discussions amorcées dans certains cours m'aidaient à répondre à ces questions, mais nous restions très souvent en surface, les savoirs revenant toujours au premier plan. Les émotions entraient également en ligne de compte, car j'avais besoin de me sentir compétente et valorisée. Je savais inévitablement que, dans tous les cours, j'allais être évaluée et mes craintes face à l'erreur ne s'estompaient pas avec le temps. Au contraire, plus les sessions avançaient, plus j'angoissais à l'idée de devenir enseignante, car je ne me sentais pas tout à fait prête. Selon moi, il y avait encore tellement à apprendre. J'étais pourtant assise dans ces cours et je me demandais régulièrement ce qui allait se passer le jour où j'aurais à enseigner toutes les notions théoriques apprises et qui, trop souvent, s'étaient envolées aussi rapidement qu'elles m'avaient été enseignées. Et chaque fois, j'essayais de trouver le moyen de graver ces connaissances dans ma mémoire afin de pouvoir les réutiliser ultérieurement dans l'action. Je classais les documents par disciplines et je récupérais tout ce que je pouvais afin d'être prête lorsque le temps serait venu d'agir. Je prenais aussi le temps de me questionner et de trouver le moyen de toujours avancer vers ce à quoi j'aspirais : devenir une enseignante compétente, géniale. J'agissais pourtant de plus en plus de façon machinale, et ce, dans

pratiquement tous les cours : présence aux cours, prise de notes, brefs échanges, étude, stress, évaluations. Cela devenait une routine bien établie en tant qu'étudiante à la formation initiale.

Mais un jour, mon questionnement fut assez grand pour que je prenne le temps d'en discuter avec une personne importante – un formateur – dans ma formation. J'ai alors commencé à échanger avec Jeanne par courriel, à réfléchir à mes questionnements, à recevoir des rétroactions et à ainsi mieux cerner mes propres besoins. Par ces discussions, je comprenais que j'étais en quête de cohérence, en recherche de sens. Je devais réconcilier ce que j'attendais de ma formation et ce qui m'était offert dans la réalité. Non pas que le tout ait été négatif, mais il s'agissait dorénavant de découvrir ce qui me ferait avancer, ce qui me pousserait à développer des compétences professionnelles de haut niveau qui me permettraient de devenir consciente des enjeux d'une telle profession : soutenir chacun des enfants afin qu'ils se découvrent, qu'ils apprennent à apprendre, qu'ils trouvent, eux aussi, un sens à leur expérience et que tous ces savoirs deviennent transférables dans leur réalité.

Ces échanges se poursuivirent tout au long de ma formation. J'avais trouvé une personne avec qui la réflexion prenait tout son sens et avec qui j'apprenais peu à peu à devenir plus réflexive. Et c'est ainsi que mon désir de comprendre la réalité, d'affronter mes propres incertitudes aussi bien que mes résistances et de ne pas adhérer totalement à d'autres normes tout aussi sociales n'a fait que se concrétiser par diverses actions ou décisions face au contexte social. Je parle ici de normes sociétales qui trop souvent laissent les apprenants, les enseignants, les formateurs dans une

routine technique et machinale, étant intégrée dans la personne pour un résultat final ne laissant que trop peu de place à la réflexion. Je dois dire que j'ai été et je suis encore perçue comme une fille qui en fait trop, qui pense et repense d'une façon démesurée et qui semble idéaliser le milieu scolaire par des valeurs, croyances et attitudes qui demandent un engagement, selon mes collègues étudiants, irréaliste. Je les entendais régulièrement me dire que ce qui est important, c'est de réussir les évaluations afin d'obtenir le diplôme, ce qui va à l'encontre de ce dans quoi je me suis engagée.

Moi, je rêvais d'un espace de réflexions partagées où mon expérience et celle des autres auraient été le point de départ de discussions pédagogiques amenant chacun de nous à faire des liens, des retours sur les savoirs didactiques, pédagogiques et d'expérience. J'aurais aimé être soutenue par le biais d'aller-retour entre les incidents survenus en stage et ce qui m'avait été enseigné à l'université. Je sollicitais n'importe quelle occasion qui aurait pu me faire avancer, me faire comprendre, me faire apprendre à réutiliser mes connaissances et me faire construire ma compétence à enseigner. Je voulais faire vivre les savoirs, les mettre en relation afin qu'ils semblent moins morcelés, inertes. Jeanne m'écoutait, me questionnait, me donnait des pistes de solutions. Elle me poussait à créer ces liens par l'arborescence, la restructuration des savoirs par la création de différents réseaux conceptuels qui me poussaient à franchir ma propre frontière réflexive. Avec elle, je pouvais me libérer et être moi-même : une personne voulant atteindre un haut sentiment d'efficacité, un niveau élevé de compétence, et ce, pour l'amour des jeunes dans nos écoles. Je ne parle pas ici de

l'amour que l'on porte aux enfants qui relève de l'aspect agréable d'être avec eux, de ce qu'il nous apporte dans notre vie personnelle, de l'amour tourné vers la satisfaction de ses propres besoins en tant qu'adulte. Je fais plutôt référence à cet amour des enfants pour ce qu'ils sont, pour ce qu'ils deviennent. Un amour tourné vers eux, leurs besoins, en abnégation de soi.

4.3 DES CLÉS QUI PERMETTENT DE MIEUX COMPRENDRE LE PROCESSUS IDENTITAIRE

J'avais maintenant le sentiment d'être là pour soutenir cette quête de sens émergeant d'un désir certain de poursuivre la compréhension de savoirs qui mènent à la compétence à enseigner. Ces compétences professionnelles qui feraient de moi une enseignante capable d'agir pour les besoins des enfants, afin qu'ils trouvent le sens à toute leur expérience de jeune élève. Je portais une attention constante à ce que je vivais, pour y réfléchir, pour l'analyser, pour l'étude de soi en tant que professionnelle en formation et surtout pour assoupir cette quête de pertinence et de cohérence dont pourraient bénéficier tous les enfants de la future génération.

4.3.1 Une confrontation des conceptions antérieures

En somme, dire que je vivais un engagement, c'était ma façon de donner du sens à cet investissement de moi-même que je vivais intensément : investissement de temps, d'énergie, d'efforts de réflexion, d'efforts d'actualisation de mes choix dans ma pratique professionnelle, de mise à jour de mon idéal, de mes valeurs, etc. Je

tentais de rester ouverte aux différentes perspectives qui m'étaient présentées dans la formation – l'école d'autrefois et la réforme d'aujourd'hui – tout en respectant mes limites et en risquant de les dépasser. Cette confrontation avec moi-même et à partir du regard de l'autre était une clé dans ma construction identitaire qui passait par plusieurs déstabilisations personnelles et professionnelles.

4.3.2 Un sentiment de sécurité qui soutient la transformation

C'est ainsi que les années de formation se sont écoulées, apportant chacune des moments de doutes, de craintes, d'angoisse, mais surtout des périodes réflexives alimentées par les échanges courriel, les discussions, les réflexions écrites dans mon journal de bord, les interactions avec d'autres étudiants. Jeanne était toujours là, ce qui me sécurisait grandement. J'avais l'impression que tout était possible et qu'il me fallait aller vers ce qui avait été commencé avec elle : comprendre la formation pour prendre conscience et toujours avancer vers mes idéaux de façon à faire un pas de plus, chaque jour, en direction de mon engagement envers la création d'un monde souhaité pour ces jeunes débordant de potentiel. J'avais maintenant choisi de m'engager dans une démarche de recherche⁶ qui me permettrait de comprendre l'internat et de le vivre intensément à travers le regard sur soi. Plus que jamais, le bonzaï était déterminé à devenir ce qu'il pressentait de sa véritable nature.

⁶ Ce mémoire, le récit de soi, en est le point culminant.

4.3.3 La quête de sens dans l'acte de formation⁷

Parti d'un simple arbre en pot, mon bonsaï est devenu mon reflet ou encore le reflet de mes réflexions. Selon bien des légendes, il est né de l'amour des hommes pour la nature, ce qui fait de lui un arbre qui n'a pas d'âge, qui est en perpétuelle évolution, tout comme l'œuvre de l'Éducation. Dans le même sens, mon amour envers les enfants a toujours grandi un peu plus chaque jour. De cet amour est né le désir de les voir évoluer et ainsi de les voir trouver leur équilibre face à toute la sensibilité du monde qui les entoure. Pour moi, ce petit arbre représentait la vie et la vie doit nécessairement s'épanouir à travers une série d'expériences transformatrices et porteuses de liberté. Je considère donc mon internat comme une de ces expériences. C'est à travers les prochaines lignes que je raconterai comment j'ai vécu ma dernière formation pratique en troisième année du primaire et comment je suis arrivée à comprendre et découvrir le sens que je donne à l'acte d'enseigner.

En tant qu'étudiante-stagiaire-chercheuse, je désirais me rapprocher le plus près possible du milieu scolaire – ce que me permettait l'internat –, tout en restant tout près des savoirs acquis à la formation des maîtres pour ainsi agir et penser dans l'action, réfléchir aux aspects de la profession qui s'avéraient être indissociables d'une formation des maîtres qui a la prétention de former des professionnels de

⁷ Deux niveaux d'écriture sont présentés dans cette partie du récit. Le fait de changer de niveau est employé pour démarquer ma réflexion sur l'expérience ou encore pour discuter des événements qui l'ont précédée. Pour respecter la nature même de celui-ci, j'ai décidé de ne pas utiliser d'encadrés, les deux niveaux étant enchevêtrés dans l'expérience même. Cette procédure est ici appuyée par les travaux de Schön (1994).

l'enseignement. Je voulais vivre cette expérience en ayant toujours à l'idée que cette analyse approfondie de ma pratique enseignante, de mon vécu quotidien en tant que stagiaire en internat était peut-être une démarche de compréhension de mon expérience, et je l'espère, un moyen de suggérer des pistes qui pourront guider une formation voulant former des enseignants capables de s'autoréguler pour agir plus efficacement en réponse aux besoins des enfants. Par ce nouveau défi, je m'engageais professionnellement au regard de l'innovation pédagogique, et ce, en développant cette curiosité intellectuelle m'amenant à m'ouvrir aux différentes avenues proposées par le monde de l'Éducation. Je voulais vivre l'imprévisible tout en le prévoyant, en le réfléchissant, car l'enseignement est une profession humaine où l'interaction ne peut être planifiée entièrement et où le spontané garde une place signifiante dans le développement de la curiosité intellectuelle.

Juste avant mon entrée dans cette école en milieu rural, je me demandais comment arriver à tisser cette toile, à relier ces savoirs au fil des mois passés dans la formation initiale afin que ceux-ci puissent être mobilisables à l'intérieur de la formation pratique et ensuite à travers la profession enseignante. Je me questionnais aussi quant à la façon de faire émerger les savoirs pratiques en plus d'utiliser la théorie pour la pratique. Je voulais bâtir mon identité professionnelle en pensant cette profession sous l'angle de la relation théorie-pratique. Je voulais devenir une enseignante compétente détenant un bagage de connaissances, de stratégies, de méthodes, de processus suffisants à une pratique qui tienne réellement compte des besoins de tous les enfants. Pour le devenir, je devais connaître l'enfant afin d'ajuster

mes interventions selon leur style et leur rythme d'apprentissage. Je devais être capable d'offrir un encadrement, un accompagnement pédagogique en plus de soutenir le développement affectif si cher au processus d'apprentissage. Je devais aussi être capable d'analyser mes interventions, d'accepter la critique de mon enseignante associée et de mon superviseur, de surmonter les obstacles en trouvant le meilleur moyen d'y parvenir et de toujours valider mes choix dans l'action, en vérifier les effets en contexte réel.

Le fait d'être en mesure d'utiliser mes savoirs, mes expériences antérieures à différents niveaux, de découvrir le spontané dans les routines déjà établies, de voir plus loin que le résultat souhaité, de me donner des intentions pouvant varier selon l'interaction en classe, d'analyser des situations réelles pour mieux gérer et anticiper, de prévoir afin d'être plus efficace dans l'action. Tout cela faisait partie de ma représentation de ma démarche vers la construction de ma compétence à enseigner. Plus important encore, je ressentais cette compétence lorsque je prenais conscience de mes propres forces et aussi de mes limites, car celles-ci me permettaient de me dépasser et de toujours vouloir m'améliorer. J'expérimentais ma future profession en me faisant le devoir de rester moi-même, mais aussi en acceptant l'autre en tant que ressource révélatrice de transformations inévitables à la construction humaine. En soi, ce projet pouvait se percevoir comme celui d'une étudiante, future enseignante, en recherche de l'authenticité de l'acte dans la reconnaissance de la cohérence dans son action de formation sur des enfants devenant beaucoup plus conscients de leurs apprentissages et de la façon dont ils apprennent. En continuité avec ce projet social,

je souhaitais alors que l'engagement des enfants eux-mêmes dans leur formation soit inévitable. Je désirais qu'il leur apporte une autre compréhension de ce qu'est l'école d'aujourd'hui et surtout de l'évolution de leur propre cheminement scolaire. Mon stage était, selon moi, un lieu propice à la construction de mon identité professionnelle.

4.3.4 Le regard de l'autre sur soi

J'ai passé plusieurs mois à essayer de comprendre ce qui m'était enseigné et ce qui s'était passé à l'intérieur de mes stages précédents. Le départ vers le milieu de pratique qu'est l'internat fut non seulement une source d'excitation, mais aussi le déclenchement d'un autre questionnement qui portait autant sur moi-même que sur ce qui allait se passer durant les trois prochains mois. Par exemple, je me demandais si j'allais être acceptée par le milieu, si je serais une bonne enseignante et si je pourrais réellement avoir le sentiment d'être compétente. Je me questionnais aussi au sujet des connaissances acquises préalablement, les savoirs savants issus de la recherche en éducation, mais aussi de théories diverses, les savoirs d'expérience provenant autant des stages que de mon expérience d'étudiante et de mes tâches de mère. Allaient-elles être suffisantes et me permettraient-elles de devenir une enseignante compétente? Sauraient-elles alléger mes doutes et augmenter ma confiance à travers les différents contextes d'enseignement? Je me questionnais sur les multiples facettes liées à la profession enseignante, et ce, tout en sachant que ces questions allaient déclencher des doutes, des peurs, des joies et surtout, d'autres questionnements.

Je me rappelle bien qu'avant chacun de mes stages, la tension était montée à un point tel que j'avais parfois l'impression de perdre quelque peu le contrôle de qui j'étais et de ce que je devais faire. J'avais des doutes quant à la valeur de mes interventions aux yeux de mon enseignante associée et à ceux de mon superviseur. J'avais ce besoin impérieux de me sécuriser en adhérant à ce que voulaient ces personnes importantes pour la suite des choses. J'allais me sécuriser en recherchant des alliés et en me réconfortant dans ce qui m'était demandé. J'ai donc découvert rapidement que ce que je recherchais, c'était avant tout de parvenir à être telle que mes superviseurs et enseignantes associées le désiraient. Il fallait bien que je réussisse mes stages et un des moyens sûrs d'y parvenir était de me conformer aux exigences des différents milieux dans lesquels j'interagissais. Je ne devais trop laisser transparaître la personne que j'étais vraiment pour ne pas confronter, voire même critiquer ce qui était déjà en place. Non pas que je désirais tout changer, mais parfois, j'aurais bien aimé avoir plus de liberté de choisir et moins de contraintes liées à la culture des milieux. J'étais avant tout une personne avec un bagage bien différent d'une autre, vu mon âge et mon statut de mère, et avec des valeurs et idéaux qui devaient être pris en compte.

Donc quelques mois avant mon internat, j'ai contacté mon enseignante associée afin de la rencontrer et d'aller visiter mon futur lieu de « travail ». Elle a été enchantée par cet appel et a été très ouverte et enthousiaste à l'idée de me rencontrer. Elle m'a tout de suite mise à l'aise et a spécifié que je ne devais pas m'inquiéter. Bien avant de me rendre sur le lieu de rendez-vous, j'ai d'abord pris le temps de lire le

guide de stage et de m'en approprier quelque peu les exigences. J'ai noté les points importants qui me servaient de référence⁸ et j'ai aussi transcrit quelques questions à poser à mon enseignante associée. J'angoissais à l'idée de la rencontrer, par peur de ne pas être celle avec qui elle allait développer cette complicité nécessaire au bon déroulement du stage.

Je me rappelle bien mes collègues étudiantes me disant combien il avait été difficile de créer la relation avec leur enseignante associée, combien la formation pratique avait été pénible à cause du manque de confiance de l'un envers l'autre, du manque d'ouverture face à la nouveauté et face à la différence. Il y avait aussi cette façon d'aborder la critique sans toutefois blesser l'autre et en la pensant de façon constructive. Le fait d'avoir planifié cette rencontre me sécurisait tout de même un peu, malgré le fait que je sois encore plongée dans l'incertitude et à l'intérieur d'un contexte tout à fait nouveau. Nos personnalités allaient-elles être compatibles de façon à créer une relation de confiance, d'ouverture et de respect de l'autre?

C'est en juin que notre première rencontre a eu lieu. Elle m'avait donné rendez-vous dans sa classe qui était, lorsque je suis arrivée, très bien aménagée. Les murs étaient colorés, remplis de traces laissées par les enfants. Très peu d'affiches étaient commerciales et je pouvais bien percevoir le travail qui avait été fait antérieurement par les enfants. Je pourrais résumer cette brève rencontre – elle a duré environ une heure – en un mot : liberté. C'est ce que j'ai ressenti lorsque je l'ai

⁸ Voir appendice B

quittée pour retourner à mes occupations. Une liberté d'être et d'agir qui allait probablement guider et donner le ton à cette expérience de formation. Une liberté dans mes choix, mes décisions et mes interventions. Elle avait déjà hâte de découvrir ce que j'avais à lui apprendre et de devenir une médiatrice partageant simplement toute la richesse de ses nombreuses années d'expérience. Selon elle, nous avions tant à partager et cette aventure allait être formatrice tant d'un côté que de l'autre. Le fait que je sois plus âgée et mère de famille jouait un rôle dans la représentation qu'Alice avait de moi. Elle me disait déjà me faire confiance. L'apprentissage du métier était pour elle une série d'expériences, de confrontations, d'erreurs, de déstabilisations, mais aussi de moments de bonheur, de plaisir, de découvertes et de dépassement de soi.

Elle m'avait accueillie en prenant le temps de me connaître, de découvrir mes attentes et mes peurs. Je réalise aujourd'hui qu'elle a pris le temps de comprendre le sens que cet internat prenait pour moi. Alice⁹ m'en avait aussi beaucoup dit à son sujet. Elle désirait m'accompagner dans cette expérience de formation, mais voulait avant tout me laisser le plus de liberté possible afin que je me découvre en tant qu'enseignante. Pour elle, le fait que je sois maman de quatre enfants augmentait probablement la confiance que j'avais en moi et me donnait une autre vision que celle de quelques autres stagiaires avec qui elle avait été en contact. Pourtant, je me

⁹Le nom réel des acteurs impliqués dans cette recherche ainsi que le titre des cours suivis n'ont pas été identifiés par souci de confidentialité d'une part, et pour mettre l'accent sur la démarche du sujet, d'autre part.

cherchais et je voulais à tout prix découvrir ce qui me permettrait d'avoir la confiance nécessaire à l'acceptation de l'erreur et à mon engagement dans cette démarche transformatrice. Ma quête allait dans le même sens : prendre le temps de connaître les enfants, leur laisser le droit de choisir, respecter leurs différences, apprendre de leur bagage et garder le plaisir dans la découverte de soi, du monde. Je me rends compte aujourd'hui qu'une part de ma capacité de donner du sens à l'enseignement est reliée à ma capacité de transférer aux enfants les conditions que je souhaite pour moi-même.

C'est en relisant mon journal que je suis alors souvenue d'un cours de la formation initiale où j'avais été amenée à me découvrir. Pierre, notre formateur, partait toujours de ce que nous savions, de nos conceptions antérieures. Ces conceptions ont joué un rôle central dans mon propre processus d'apprentissage, ainsi que dans mon désir d'analyser ma pratique. Cela signifie que j'aie dû, pour comprendre mon expérience de formation, tant à travers les cours universitaires qu'en stage, analyser mes attitudes, croyances, valeurs, opinions dès le tout début de ma formation. Il a été essentiel pour moi de me référer à mes conceptions profondes, mais aussi à ce qui m'a été présenté quotidiennement, lors de ma formation. Mais où en étais-je?

Mes expériences devenaient, au fil du temps, des occasions de revoir qui j'étais et ce que je désirais devenir, ce qui a fait de ma formation un long processus de transformations personnelles m'amenant toujours vers mon but premier : devenir une enseignante compétente au service d'une société en devenir. La prise en compte de ma propre réalité, de ce que j'étais en tant qu'étudiante et future enseignante était le

point de départ d'une formation voulant former des enseignants capables de s'autoréguler, capables de se connaître et se reconnaître parmi d'autres et surtout étant en mesure de construire une réflexion touchant et transformant chaque parcelle de vie, qu'elle soit personnelle ou professionnelle.

Ma formation universitaire a été, à ce propos, une source de transformations continue. Je recherchais des confrontations non seulement avec les savoirs savants, mais aussi avec mes propres convictions, mes expériences antérieures. Et j'irais même jusqu'à dire que je devais réapprendre ce qu'était l'enseignement, car j'étais figée dans le moule de ma jeunesse, dans tout ce que j'avais toujours connu en tant qu'élève. En ce sens, je devais contextualiser, décontextualiser et recontextualiser tout ce que je savais au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage pour ainsi mieux me découvrir et entrer dans mon propre idéal. Pour me guider dans ce sens, il y a bien eu ce formateur qui m'a demandé de décrire sur papier ce qu'était l'enseignement pour moi et ce qui me semblait important de savoir pour devenir une bonne enseignante. Ce que je fis et qui m'aida grandement à avancer.

Par la suite, je retournai donc à la maison me demandant ce que j'allais bien pouvoir faire pour préparer mon internat et m'assurer de son bon déroulement. Encore une fois, je pris le temps d'écrire. Je voulais me rappeler cet événement, cette première rencontre. J'essayais de retourner aux faits le plus rigoureusement possible afin que les mots décrivent bien l'expérience dans tous ses aspects. L'explicitation de ce qui était difficile à observer, comme le moment de la journée et l'heure, me permettait aussi de mieux me rappeler les événements lors de l'analyse et

l'interprétation. De plus, j'ai souvent ressenti le besoin de mettre des mots sur mes peurs, mes certitudes ou tout autre élément en lien avec cet internat. À ce moment précis, je ressentais une certaine assurance face à ce que j'étais capable de donner, mais je redoutais l'erreur, bien malgré le fait qu'elle fasse partie du processus d'apprentissage. J'étais bien trop perfectionniste pour rester là et accepter le fait de ne faire que le nécessaire. J'avais toujours cette propension à aller en profondeur, à trouver du sens, sans nécessairement prévoir la hauteur du saut qu'il me fallait faire pour y arriver. Le risque était alors déstabilisant, mais combien motivant et précurseur du dépassement de soi.

Oui, j'avais peur de ne pas satisfaire aux exigences des milieux scolaire et universitaire, d'être jugée par les gens autour de moi et j'étais aussi terrifiée à l'idée de ne jamais être satisfaite face à moi-même. J'ai pourtant risqué en m'inscrivant dans cette formation puis en voulant la comprendre et en l'inscrivant dans une recherche de sens, de cohérence, de pertinence. Et j'ai accepté ce risque en pensant que j'allais y arriver, un pas à la fois. Je crois bien que je restais la personne la plus critique et exigeante dans toute cette expérience de recherche et de formation. Il me fallait à tout coup me surpasser et briser les règles donnant à cette profession une allure technique et routinière.

L'écriture et les discussions étaient, pour moi, un retour sur la réalité, une prise de conscience du passé, du présent et de ce qui était à venir. Les hommes cultivaient, depuis de nombreuses années, ce petit arbre et résolvaient, peu à peu, les mystères entourant cet être. Je commençais à peine à me découvrir et à, moi aussi,

résoudre ce qui me semblait si peu explicite dans la réalité. Mais, revenons à l'expérience...

Les jours ont passé, les semaines ont défilé et voilà que j'y étais presque. Je m'étais préparée à entrer dans mon nouveau milieu de formation, et ce, de bien des façons. J'avais déniché des documents intéressants, fabriqué quelques affiches, planifié diverses situations d'enseignement apprentissage pour la troisième année du primaire, anticipé les premières réactions de mes collègues, des élèves, des parents, etc. J'avais aussi pris le temps de redéfinir mon engagement et ce en quoi il consistait. Pourquoi étais-je là, qu'est-ce que je voulais et comment allais-je y arriver? Quel était mon idéal? Qu'est-ce que j'étais prête à faire pour y arriver? Quelque chose me poussait à répondre à mon questionnement et à tous ces moments d'incertitude engendrés par différentes situations dans la formation et à l'intérieur de ma vie personnelle. Cela fut difficile. Plusieurs discussions avec Jeanne semblaient apaiser mes doutes, tout en amenant d'autres questionnements qui n'avaient pas toujours de réponses dans l'immédiat. J'étais déchirée entre ce que je souhaitais vivre et mon ignorance face à tous les aspects inconnus de la profession. Les réponses à mes questions semblaient s'éloigner chaque fois que je tentais de forcer ma mémoire à me souvenir du passé et à me reconnaître dans le présent. Je ne trouvais de réponses valables à mes yeux, celles qui m'auraient peut-être indiqué la voie à suivre pour devenir cette enseignante compétente, géniale. Ce que je savais, par contre, c'est que ma motivation et ma détermination allaient m'amener là où j'aurais la liberté d'agir, ce pouvoir sur ma propre vie et sur mon action de formation. Je désirais trouver un

sens à ma formation en la comprenant et en me comprenant moi-même de façon à ce qu'elle puisse me faire évoluer, me transformer, me donner cette confiance en soi nécessaire à la progression de mon autonomie professionnelle. Je marchais vers la découverte de soi, de l'autre, du monde en recherchant le sens de cette aventure, en essayant de la comprendre sous différents aspects, en voulant devenir meilleure et en désirant partager ce meilleur de moi-même.

À ce moment, j'ai pensé à Jeanne qui me demandait sans cesse de partir de l'intérieur, de mes forces, mes valeurs, mes attentes. Elle me poussait à créer des liens entre ce que j'apprenais à l'université, les savoirs théoriques, et ce que je vivais sur le terrain, les savoirs pratiques, et ce, pour mieux comprendre ma formation et peut-être faire comprendre les besoins d'une étudiante à la formation des maîtres. Par exemple, le fait de prendre des risques et de faire des erreurs me hantait. C'est pourquoi Jeanne me demandait de documenter mes erreurs en les analysant et en recherchant, dans la littérature, ce qui pourrait m'aider à surmonter les obstacles et à mieux intervenir dans la classe. Je pense ici à cette journée à l'intérieur de mon stage 3 (hiver 2007) où je n'avais pas eu le temps de planifier mes séquences d'enseignement. J'ai alors rencontré plusieurs émotions, partant de l'insécurité et du sentiment d'incompétence allant jusqu'à me sentir tout à fait démunie devant mes élèves. Ils ne l'ont certes pas remarqué, mais moi je savais à quel point les transitions me semblaient longues et interminables. Le manque de planification se faisait sentir, surtout au niveau de ma gestion de classe.

Le soir venu et quelques soirées subséquentes, je commençai donc à lire quelques ouvrages sur la planification pour en vérifier les écrits à ce sujet. Je pris plusieurs notes et trouvai même des canevas qui m'ont beaucoup aidée par la suite. Je commençais à comprendre l'importance de me documenter et de valider les apprentissages provenant des cours théoriques de la formation. La création de réseaux conceptuels, les résumés de lecture et les interactions sociales sur des sujets variés m'étaient aussi d'une grande aide. Je revoyais tous ces moments passés à échanger et à tenter de trouver des pistes de solution à mes problèmes. Jeanne m'avait soutenue, sans rien demander en retour et en ayant toujours le petit mot positif de la fin pour me remettre sur les rails. Je m'étais souvent demandé pourquoi elle m'avait suivie durant tout ce temps et qu'elle continuait encore à avoir confiance en moi.

Je poursuivais une quête de sens dans mon expérience de vie sans trop savoir comment j'allais m'y prendre et mon cheminement avec elle a été révélateur dans le sens où il m'a permis de me retrouver et de trouver ma voie qui était maintenant celle de la recherche. Sans trop le savoir, je continuais de marcher dans cette direction et je ne savais où cela allait me mener. Mais ce que je savais, c'est que je voulais tout à la fois : une formation qui me permettrait de construire mon identité professionnelle tout en répondant à mes attentes personnelles, des réponses à mes questionnements afin de toujours garder confiance et me dépasser, une prise de conscience de soi et du monde pour ainsi devenir meilleure et plus efficace, une prescription pour la formation voulant former des maîtres œuvrant près des jeunes et pour les jeunes. Je voulais tout à la fois et toujours garder cet équilibre en tant que femme, mère, étudiante et

chercheure. J'avais vécu bien des illusions, des moments de doutes, des pertes de confiance, des déséquilibres et des remises en question. Ceux-ci se traduisaient souvent par un désintéressement face à la formation qui me semblait, à ce moment, bien peu crédible. J'étais désillusionnée par le manque de profondeur de cette formation, j'ai eu des doutes quant à ma place en enseignement, j'ai perdu confiance la plupart du temps lorsque j'ai fait des erreurs, lorsque j'ai été critiquée ou bien lorsque je suis intervenue d'une façon inappropriée. J'ai remis en question mes idéaux et mes valeurs qui n'avaient pas toujours leur place dans ce système pourtant réformé en fonction de l'enfant. Il aurait été plus facile de me fondre dans la masse et de suivre la vague en me laissant guider par ce qui était déjà en place, par les enseignants chevronnés et par ce que j'avais appris à la formation en enseignement.

Pourtant, dans ma tête, mon désir était toujours d'agir en considérant chaque enfant dans son unicité et en voulant l'amener à se dépasser et à se convaincre de son plein potentiel. Malgré les obstacles, j'y arrivais avec l'aide de Jeanne. Nos discussions me permettaient de m'exprimer tant au niveau de mes craintes, de mes joies, de mes consternations que de mes élans de colère contre la formation ou autre chose. J'aurais aimé, encore une fois, arriver à être plus compétente, à apprendre à me regarder enseigner, à voir le monde différemment afin d'y trouver toute la richesse dans l'unicité de l'être. Je m'étais engagée à vivre le changement et à poursuivre ma quête de sens qui s'étendait bien au-delà de la profession enseignante.

Dans ma vie personnelle, mon regard sur mes enfants ainsi que sur leur cheminement changeait lui aussi, peu à peu. Il devenait plus ouvert et plus conscient

de leurs différences. Je les respectais avec humilité en leur apprenant à se respecter et à se découvrir soi-même. Je me rappelle bien les soirs où nous avons échangé, mes enfants, mon conjoint et moi, sur mes journées de stage et de suppléance passées dans ces écoles. Ils me questionnaient sur ce que je faisais, ce qui s'était passé avec mes élèves et avec les personnes qui étaient là, comment j'avais fait pour faire ceci et cela. Ils m'écoutaient et partageaient à leur tour leurs expériences qui étaient parfois similaires aux miennes. Et moi, je réalisais combien ces discussions me permettaient de mieux comprendre la réalité et de m'ajuster en fonction de ce qui en ressortait. Mes enfants étaient d'une aide précieuse dans ma démarche réflexive et dans ma recherche d'équilibre entre ce qui était là et ce qui était souhaité. Cet ancrage dans leur réalité me ramenait vers l'expérience réelle- la leur - qui parfois m'échappait pour laisser place à de nombreuses théories, à des planifications trop rigides ou encore à des insécurités souvent trop peu explorées par peur des prises de conscience où il y a risque de transformation. D'après moi, il me fallait maintenant revenir à la base pour mieux avancer, car je me rappelais qu'un jour, un professeur de l'université m'avait fait découvrir l'importance de me questionner, de me remettre en question et de comprendre mes actions.

Par le biais de son cours, ce formateur avait soulevé le fait que l'engagement nécessite bien plus que l'amour porté aux enfants. Selon lui, cet engagement demandait un investissement dans la profession de telle sorte que celui-ci amène à vivre et faire vivre des transformations qui seraient au service de tous ces jeunes apprenants. Ce jour-là, dans ce cours, nous avons pris le temps, ensemble, de définir

ce qu'était, pour nous les étudiants de la formation initiale, cet engagement face à notre future profession. Nous étions alors assis en grand groupe et nous avions l'occasion de partager sur cet engagement et sur la place qu'il occupait tant au niveau de l'enseignement qu'au niveau de la formation universitaire. Il ne s'agissait plus d'un exercice très concret au niveau des connaissances académiques, mais il fallait prendre le temps de comprendre comment nous allions nous y prendre pour devenir enseignant et à quel niveau cet engagement prenait-il tout son sens. Nous apprenions à réfléchir et à interagir!

Je dirais que ce cours m'a permis de mieux me comprendre en plus de m'ouvrir à d'autres perspectives telles que la prise en compte des conceptions antérieures des étudiants, des connaissances issues d'expériences passées, de la déstabilisation cognitive, de la motivation et du plaisir de découvrir par la force de l'interaction et du questionnement. Le récit de l'expérience de Pierre venait aussi consolider les connaissances théoriques en plus de donner des exemples concrets dans l'action. Des images se créaient alors dans ma tête et il était plus facile de m'imaginer la situation et de transférer mes connaissances à l'intérieur de contextes réels. C'était très enrichissant et parfois déstabilisant. J'ai alors pu voir que certaines étudiantes étaient là parce qu'elles aimaient les enfants, cet amour tourné vers soi et non vers les enfants eux-mêmes. D'autres étaient là parce que les horaires étaient très favorables à la relation travail/famille ou encore parce qu'elles voulaient créer une communauté d'apprentissage qui soit à leur image et à celle des enfants. Moi, je désirais toujours devenir cette enseignante géniale, parmi d'autres enseignantes géniales qui avaient su

me délivrer de l'inertie d'un monde scolaire envahissant et beaucoup trop près des normes sociétales : être libre de poser des questions sans avoir peur du ridicule, apprendre dans le respect de soi et de l'autre, se découvrir en tant que personne humaine, faire des choix en fonction de ce qui semble bien, avoir le droit à l'erreur et s'en servir pour se dépasser un peu plus chaque jour, avoir confiance en soi et en son potentiel, marcher à son rythme et selon ses besoins. Voilà ce qui me faisait vibrer et ce que j'ai rarement pu expérimenter dans mon jeune passé d'élève.

4.3.5 Le sentiment d'incompétence

J'arrivai donc enfin sur mon lieu de stage. Il serait pertinent de penser que c'était la rentrée scolaire, mais non. Je me suis présentée bien avant cet événement. J'ai jugé important d'être là dès la première journée pédagogique. Après tout, je désirais devenir enseignante et j'ai effectivement constaté que tous les enseignantes et enseignants étaient présents lors de cette journée. Au fil des jours, j'ai pris le temps de comprendre ce milieu en discutant avec Alice, en me présentant à mes collègues, en participant aux diverses réunions et en observant le matériel avec lequel j'allais travailler. Nous avons aussi planifié la première semaine d'école en mettant l'emphasis sur la journée d'accueil. Bien sûr, différentes activités étaient planifiées avec l'équipe-école, mais il fallait tout de même prendre le temps d'accueillir nos élèves d'une façon originale. Nous avons choisi de nous représenter à l'aide de chapeaux variés, le mien étant très coloré et rempli de petites lumières de couleurs intenses. Je pensais aux enfants et à ce qu'ils allaient ressentir lorsqu'ils arriveraient

sur le terrain de l'école. Ils ne savaient pas que j'allais être présente et je voulais leur faire une première bonne impression. Pour la suite des choses, je participais à toutes les décisions et mon opinion avait autant de valeur que celle d'Alice ou de notre collègue de niveau. Il y avait une excellente entente entre nous trois qui laissait présager le bon déroulement de mon internat. C'est un peu comme si j'avais toujours été là, faisant partie de leur équipe. Je savais donc à quoi m'attendre, du moins en ce qui concerne mon intégration dans le milieu. Il me fallait maintenant attendre l'arrivée de mes futurs élèves.

Comprimée dans mes élans d'angoisse, d'impatience, de joies et d'incertitudes, j'écrivais encore et toujours afin de ne pas oublier. J'avais maintenant cette habitude bien ancrée dans mes routines quotidiennes. Tout au long de ma formation, je suis restée en contact avec Jeanne, cette formatrice qui m'avait prise sous son aile et qui avait fait de moi la personne réflexive que j'étais devenue. J'ai appris, par nos échanges courriel, par ses questionnements, par nos discussions, par ses commentaires à l'intérieur des textes que je lui envoyais et surtout par l'ouverture qu'elle me proposait en lien avec mon propre cheminement et mes besoins personnels, à réfléchir et à utiliser ces réflexions pour m'améliorer et apprendre à mieux me connaître.

4.3.6 Le questionnement anticipatoire

Dans tous mes cours, mes réflexions portaient sur ce que j'avais apprécié, sur ce que j'avais détesté, mais surtout sur ce que faisaient les formateurs afin de nous

faire développer nos compétences professionnelles et comment ils le faisaient. Par exemple, il y a bien eu ce cours avec Pierre. J'étais là, bien assise à l'écouter. Mais l'espace d'un instant, mes pensées se dirigeaient vers ce qu'il venait de dire. Il continuait de parler et moi, de penser. Je perdais peu à peu le fil de son cours. Pierre avait pris le soin de nous partager cette expérience de vie afin de nous faire comprendre tout le sens donné au vécu, à la réalité dans l'apport théorique de la formation. Cela m'a non seulement fait créer des liens entre mes expériences personnelles et les siennes, mais j'ai aussi eu l'occasion de mettre en relation d'autres théories apprises dans le cadre d'un tout autre cours. Je me suis mise à écrire, à créer une arborescence qui grandissait au fil de mes pensées. Pendant ce temps, le cours se poursuivait. J'étais persuadée que Pierre avait voulu nous faire comprendre quelque chose par le biais du récit de ses expériences. La mise en mots de mes pensées à ce moment précis, de ces liens créés, allait me permettre de continuer en ayant pris conscience de quelque chose de plus grand. C'est à partir de ces écrits et de mes expériences que j'ai aussi commencé à me questionner face à mes apprentissages : *« comment je sais que... ? », « qu'est-ce que je ferais dans telle ou telle situation ? », « qu'est-ce que j'ai fait à ce moment-là ? », « comment je m'y prendrai la prochaine fois ? », « est-ce que je réutiliserais cette stratégie d'enseignement dans un autre contexte ? », « ce que j'ai dit ou fait est-il pertinent ? »*. Ces questions étaient inscrites dans mon journal à un endroit bien précis. En fait, elles étaient à tout moment accessibles, car elles me permettaient de délimiter mon questionnement afin que celui-ci reste cohérent. Lorsqu'une nouvelle question émergeait d'un contexte

particulier, je l'inscrivais aussi au même endroit et je tentais d'y répondre pendant quelque temps. Je voyais alors si celle-ci pouvait être pertinente à l'évolution souhaitée.

4.3.7 La recherche d'un équilibre : entre le sens et la compétence

Ma quête de sens allait de même et m'amenait à comprendre et interpréter la moindre de mes expériences, ce qui alimentait sans cesse ma réflexion, mes écrits, mes discussions. Cela n'a toutefois pas toujours été facile. Cette quête de sens, de cohérence m'a amenée la plupart du temps à me sentir différente, à me percevoir comme une personne quelque peu dérangeante par le fait que la réflexion fait partie intégrante de ce que je suis. Mes questions alimentaient certaines discussions entre mes collègues étudiants et moi, mon travail toujours trop sérieux était perçu comme anormal par plusieurs. J'aimais tout de même bien me défoncer pour ce en quoi je crois, poser des questions et envisager des solutions possibles ou encore me placer au cœur de débats qui étaient beaucoup trop axés sur le paraître ou sur le non-dit. Je me servais de la critique constructive à des fins de formation personnelle. Je pense ici aux interactions entre Jeanne et moi ou encore à Pierre qui commentait toujours mes réflexions issues de mon journal d'analyse contenu dans les exigences de son cours. Ce genre de commentaires venait soutenir mon travail de clarification conceptuelle en plus de m'amener à mieux intervenir dans l'action. Je pense aussi aux quelques cours où nous avons tenté d'apporter certaines pistes de solutions en écrivant ce qui nous venait en tête et en recevant une rétroaction de la part de l'un de nos collègues

étudiants. Nous devions alors défendre notre point de vue qui était quelquefois amené à changer. Non pas que cela ait été évident, au contraire, mais je ressentais le besoin de vivre intensément le changement qui restait trop souvent inaccessible. Parfois, je me servais même de ces contextes pour mieux défendre ma position et confirmer celle-ci au sein de mes propres convictions et valeurs.

4.3.8 Des moments d'arrêt

Toujours en pensant à Pierre et plus particulièrement au chemin parcouru avec lui, je me revois assise dans son bureau à repenser mon engagement dans la formation. Il me questionnait sur cet engagement, sur les raisons de ma présence dans la formation en enseignement, sur ce que je recherchais vraiment à travers cette expérience et sur les moyens à prendre pour arriver à servir ma quête de soi, de sens, du monde. Il insistait sur le fait que je devais apprendre à me connaître avant de me lancer dans la profession enseignante. Et c'est en lui parlant, en analysant, en réfléchissant que j'arrivais à mieux saisir l'essentiel de son message en plus de me rapprocher de mes idéaux, de ce qui était important pour moi. Je pensais sur le moment et repensais après coup dans un travail d'écriture quotidien qui me servait de lieu de rencontre entre l'intérieur et l'extérieur, entre le soi et la culture d'un monde bien établi. Je pourrais dire que je travaillais la réflexion à un point tel que mes collègues me trouvaient très souvent « hors norme » et me demandaient si tout ce travail en valait vraiment la peine. Encore une fois, je me questionnais quant à la profondeur de la formation que je recevais. Bien sûr, il y eut des cours qui m'ont

permis de me dépasser à différents niveaux. J'étais assise dans chacune de ces salles de classe à me demander ce que je pourrais bien retirer de l'enseignement proposé, des connaissances qui émergeaient de ces contextes à la fois semblables et différents.

Entre autres, mes réflexions pouvaient porter sur ma façon de gérer ma réussite, mon processus d'apprentissage, sur les différents savoirs, sur mes stratégies. Elles pouvaient aussi porter sur le formateur, sur son acte d'enseigner, sa façon de présenter les savoirs théoriques. Je dirais que même les cours déstabilisants, démotivants ou frustrants m'ont appris à avancer et à choisir. Je refaisais la même démarche : observer ce qui m'interpellait, ce qui attirait mon attention pour ensuite me questionner dans un rapport à soi.

Et pendant ce temps, je restais toujours en contact avec Jeanne. Sa grande disponibilité me rassurait et m'ouvrait à d'autres avenues qu'autrement je n'aurais peut-être pas expérimentées. L'écriture de mon journal durant mon internat était, par conséquent, considérée comme la suite inévitable de ce qui avait été commencé au cours de ma formation et qui devait se poursuivre durant mon internat et probablement durant toute ma vie : un regard réflexif sur ma vie, les expériences la ponctuant. Tous ces mots me faisaient prendre conscience et me permettaient une prise de distance par rapport à la réalité. Ils m'accompagnaient à travers toutes ces émotions qui se bouscuaient et parfois s'opposaient et me faisaient vivre plusieurs déséquilibres. Le fait d'avoir été stagiaire m'amenait à vivre des périodes de stress, de doutes, de remises en question, mais aussi souvent et en même temps, des moments de plaisir, de joie et de réussites. Je pouvais être confiante et l'instant d'après

hésitante, heureuse et ensuite malheureuse. Cette profession humaine ne pouvait être totalement prévisible. Je pouvais être là, en train d'enseigner et il s'agissait qu'un élève pose une question pour venir compromettre l'équilibre créé par la planification antérieure de cette situation d'enseignement et ainsi me mettre dans tous mes états. J'allais encore une fois être dans une période d'essais et d'erreurs qui remettait constamment en doute ma compétence à enseigner. J'allais être, après tout, en contexte d'évaluation sommative et il me fallait trouver des moyens efficaces pour surmonter les obstacles. L'écriture s'avérait être une démarche réflexive bien enracinée dans mon expérience passée. Tous ces mots écrits depuis le début de ma formation en enseignement soutenaient ma liberté d'être et de penser puisqu'ils me permettaient de revivre l'expérience, mais cette fois-ci d'une façon beaucoup plus réfléchie, d'en comprendre le sens. J'avais évolué et je vivais ces changements au gré du temps. Je n'étais pourtant qu'au tout début de mon internat.

4.3.9 S'adapter sans pourtant s'y perdre de vue : être créatif

On dit que le bonsaï peut réussir à survivre là où le climat est beaucoup plus rigoureux et où il y a très peu de périodes de floraisons. Ce petit arbre semble fragile au premier regard, mais peu à peu, il devient fort et symbolise l'endurance, la vitalité et la liberté. Jusqu'à maintenant, je traversais ce même genre de climat, malgré le fait qu'il fasse chaud et humide à l'extérieur. De l'intérieur, je me sentais fragile et j'avais l'impression d'avoir très peu de pouvoir sur ce qui allait m'arriver, tant les exigences étaient contraignantes. Il s'agit ici de ces nombreuses normes liées à la demande

d'uniformité dans les cours, dans le guide de stage – dossier progressif, nombreuses planifications écrites, grilles d'évaluation uniformes, documents témoins - ainsi que dans les tâches évaluatives. Je me rappelle bien qu'un seul cours, celui de Pierre, m'ait permis de choisir le moyen avec lequel je désirais être évaluée. Cela soutient l'idée du moule préétabli dont il faut se rallier pour ainsi marcher dans un chemin qui a déjà été tracé pour nous. Le climat était instable et même parfois sombre. L'effet coloré et lumineux des périodes où les arbres fleurissent se faisait quelque peu attendre. J'ai, par conséquent, vécu quelques remises en question face à mon engagement et face aux raisons qui m'avaient amenée à m'inscrire à la formation en enseignement.

4.3.10 Le regard de l'enseignante sur la compétence d'une stagiaire

Le mois de septembre était déjà arrivé. Les enfants allaient faire leur entrée à l'école cette journée-là. Dès les petites heures du matin, j'étais réveillée et j'anticipais vivement le déroulement de notre journée. J'essayais de voir si je n'avais pas oublié quelque chose, si j'étais habillée convenablement et je me questionnais encore sur mes compétences en tant que future professeure. Mes angoisses qui s'étaient doucement estompées lors des journées pédagogiques étaient alors réapparues en force. Je ne pouvais plus reculer. C'était inévitable. Je devais y aller. Je partis donc pour l'école et en arrivant, j'ai constaté que déjà plusieurs personnes étaient là. Je les saluai brièvement. Même si je ne me sentais pas tout à fait étrangère, je recherchais tout de même la présence de mon enseignante associée. Elle m'apportait beaucoup de

réconfort par sa façon de rester humble et de me faire valoir auprès de mes futurs collègues. Elle me présentait comme étant la spécialiste de la réforme, vu mon statut d'étudiante chercheuse dans la formation en enseignement. Je me sentais bien à l'aise de donner mon opinion tout en restant respectueuse du milieu et surtout de ce qu'Alice avait mis en place.

Je passai donc la journée en sa compagnie et jugeai bon de ne pas trop prendre de place. Je n'étais après tout qu'une simple stagiaire et je devais accepter le fait de m'en tenir à mon rôle : observer, me faire discrète, prendre des notes, m'approprier les lieux et développer ma relation avec Alice et les enfants. Nous étions deux – en plus des élèves - et nous devions apprendre à cohabiter. J'étais stagiaire, mais aussi une maman qui savait que ses propres enfants allaient vivre la même chose au même moment, mais dans une autre école. Je pensais à eux et je me disais qu'il fallait que je traite ces enfants comme j'aimerais que les miens soient traités. C'était la même chose pour chacun des parents que je rencontrais. J'avais le désir de les comprendre, de les voir heureux et confiants en laissant leur progéniture au pied de l'escalier qui mènerait à la salle de classe.

Encore une fois, Alice était à mes côtés. Elle m'a donné une grande latitude et m'a permis de me sentir à l'aise devant les parents et leurs enfants. Je savais ce que ces personnes pouvaient vivre étant moi-même avant tout parent et ce fait m'aidait à prendre des initiatives, à aller devant et à leur parler de choses que je connaissais bien. Par exemple, je comprenais leur sentiment d'excitation, mais aussi d'insécurité lorsque je les voyais déposer leur enfant devant notre pancarte de classe, les laissant

ainsi pour la journée. J'avais vécu cette situation à plusieurs reprises avec mes propres enfants. Cela me donnait de l'assurance, bien malgré le fait que je reste dans une zone assez confortable. Je leur parlais peu de ce qui s'en venait dans la prochaine année, car cela m'insécurisait et me rendait sans réponse. Elle me présentait comme étant « le prof », maman de quatre enfants et étudiante à la fois au baccalauréat et à la maîtrise en éducation.

Cette position me permettait de vivre à la fois mon rôle de stagiaire – développement de la compétence à enseigner - et celui de chercheure – expérience d'une démarche réflexive rigoureuse. Mon rôle de chercheur m'aidait beaucoup à gagner de l'assurance, car Alice disait déjà avoir confiance en moi. Elle prétendait que les enfants allaient être privilégiés d'avoir deux enseignantes pour les accompagner et leur préparer de belles situations d'apprentissage. Je tentai, à ce moment, d'exploiter les différentes perspectives : la mienne, celle d'Alice, celle des parents, celle de mes élèves, celle de mes collègues, etc.

Je le faisais en prenant une certaine distance en pensées, tout comme si j'étais une personne extérieure ayant une vue d'ensemble de la situation. Je réfléchissais tout en étant là et en observant. Je regardais toutes ces personnes en me demandant ce qu'elles pouvaient bien penser et pour quoi elles agissaient de telle ou telle façon. J'avais une certaine crainte face à l'interaction humaine. Et si je disais quelque chose qui allait compromettre mes chances de faire de cette aventure une expérience réflexive me permettant de mieux comprendre le milieu afin de pouvoir raconter mon histoire, ce récit qui allait peut-être changer la perception de bien des gens quant à la

formation d'une étudiante en enseignement. J'étais stressée à l'idée de me faire remarquer lors de cette première journée. Je ne savais trop quoi faire ou ne pas faire.

4.4 LES USAGES DANS UNE ÉCOLE : CE QUI NE S'ENSEIGNE PAS À L'UNIVERSITÉ

Je connaissais peu vraiment les usages du milieu malgré le fait que je sois venue plusieurs fois auparavant, cela ne me facilitant pas la tâche. Je pourrais dire que ce fut tout de même une belle journée, encore une fois remplie d'émotions, passant par la hâte, la joie, l'angoisse et la peur de ne pas être à la hauteur. J'étais heureuse d'être là, mais aussi anxieuse à l'idée de revenir demain et de prochainement prendre la classe en charge. Non pas que je pensais échouer, au contraire, mais je doutais de pouvoir atteindre le niveau de compétence souhaité par peur de l'erreur et du sentiment d'incompétence. Le risque était grand et l'échec non envisageable. Je décidai donc de me laisser guider par les événements tout en anticipant la majeure partie de mes journées. Tout semblait matière à réflexion : ma façon d'enseigner, ma relation avec Alice et mon superviseur, ma relation avec les enfants, les effets de mes interventions en classe, ma gestion de classe, les difficultés d'apprentissage, l'observation d'Alice dans l'action, sa façon d'enseigner et d'intervenir, etc. J'anticipais, je planifiais, je pensais tout en agissant et repensais l'expérience en l'analysant à travers mon journal de bord. Il m'a toutefois été difficile d'être constante face à toutes ces thématiques. Il m'a fallu faire des choix en fonction de mes objectifs de recherche. Je pense ici aux difficultés d'apprentissage que j'ai

graduellement cessé de documenter pour laisser une plus grande place à la démarche réflexive et aux conditions favorables et défavorables qui soutiennent la construction identitaire.

Et les jours passaient. Je vivais chacune de ces journées d'une différente façon, mais l'écriture restait toujours au premier plan. Mon journal était un projet de développement personnel et professionnel qui laissait transparaître et qui voyait évoluer mes valeurs, mes idéaux, mes apprentissages, mes questionnements, mes expériences, mes échanges avec d'autres. Il était bien plus qu'une simple compilation de notes prises sur le terrain. Il demandait de la rigueur et un travail réflexif de longue haleine. Mon désir était avant tout d'interpréter, de critiquer, d'analyser et de comprendre ma formation afin de lui donner tout son sens. L'expérience de l'internat devenait alors ce contexte favorable me permettant de le faire et d'en retirer peut-être une expérience adjacente qui viendrait faire émerger ce désir d'aller vers l'accomplissement de soi, vers l'authenticité de mon action de formation et surtout vers une quête de sens du travail enseignant au quotidien. Je comprenais peu à peu qu'il ne suffisait plus d'écrire pour réfléchir, mais que l'expérience réflexive devait se vivre quotidiennement pour, dans et sur l'action et surtout à partir de l'interaction humaine. Prendre le temps de s'arrêter, ne serait-ce qu'un instant, pour pouvoir se retrouver dans ce monde parfois trop peu réfléchi et ainsi réaliser sa quête. Se retrouver face à mon engagement, face à mon idéal afin que ceux-ci évoluent, changent au fil des expériences humaines.

Nous étions rendus à la mi-septembre. J'étais toujours dans l'action, dans la classe, mais je tentais d'observer en m'impliquant, de façon à ne pas trop bousculer les choses. J'avais parfois cette impression de déranger, d'être inutile malgré le fait qu'Alice m'ait mainte fois dit avoir été comblée par ma présence. Mes notes portaient encore sur ce qu'elle faisait et disait ou encore sur la réaction des enfants à l'intérieur d'un contexte particulier. Parfois, j'étais soulagée de voir une enseignante aussi près des enfants et utilisant très peu sa position de pouvoir envers eux. Elle leur laissait le choix, tout comme elle le faisait pour moi. Ce n'est qu'après les deux premières semaines que j'ai commencé à prendre de l'assurance et à prendre aussi des décisions, sans en avoir parlé antérieurement avec Alice. Je commençais à vivre un avant-goût de mon autonomie professionnelle, enfin.

Malgré le fait que je ressentais un peu plus d'assurance, des événements venaient très régulièrement compromettre cette belle envolée. Tout comme mon petit arbre nain, il m'arrivait de perdre des feuilles. La réunion de parents de la mi-septembre en est un exemple. Ce soir-là, Alice et moi avons pris le temps de tout planifier. Elle avait écrit quelques points importants sur un bout de papier et moi, j'avais tout simplement retranscrit ce qui était déjà là. Le fait de prendre des notes à n'importe quel moment m'aidait à me rappeler, une fois arrivée à la maison, les moments, incidents ou éléments importants de la journée. C'est souvent sur ces aspects précis que portaient mes réflexions lorsque je me replongeais dans l'écriture, le soir venu. Je planifiai donc cette rencontre avec Alice et j'avoue avoir été excitée à l'idée de rencontrer les parents de nos élèves. Nous avons convenu de ce qu'elle

devait parler en leur présence, leur expliquer le déroulement des choses pour la prochaine année scolaire, les règlements de la classe et de l'école, les petites habitudes plus personnalisées.

Moi, de mon côté, je devais me nommer et me présenter brièvement, rien de plus. Et le soir venu, je voyais les parents arriver et prendre place dans la classe. J'évitais parfois leur regard, étant gênée par le leur qui se fixait sur moi. Je sentais mon niveau de stress augmenter : mal de tête et pulsations rapides étaient au rendez-vous, eux aussi. Je devais pourtant me présenter et lorsque le temps était venu, mes idées s'étaient envolées. Je me nommai et pris la peine de leur expliquer le but de ma recherche qui était d'abord de comprendre l'expérience d'une stagiaire en construction identitaire. Je le fis avec cette voix tremblotante et ce petit manque d'assurance qui avait probablement été remarqué. Alice, quant à elle, semblait tellement sereine. Elle était à l'aise à l'avant, confiante et très sûre de ce qu'elle avançait. Je l'enviais tant son expérience de vie transcendait aujourd'hui ses paroles et agissements. Mon manque d'assurance se frottait à l'expérience d'Alice, me faisant ainsi miroiter mon statut de stagiaire inexpérimentée. Encore une fois, elle dégageait néanmoins cette grande ouverture face au fait que je sois avec elle pour les prochains mois et que j'apporte un vent de nouveauté dans son milieu.

4.5 EN QUÊTE D'AUTONOMIE : LA PRISE EN CHARGE DANS L'INTERNAT

Un jour que je revenais de l'école, j'ai regardé mon bonsaï. J'avais l'impression qu'il avait changé. Ses branches étaient plus colorées et son allure beaucoup moins triste. Il avait pris de l'expansion et semblait plus libre. Ma manière de « l'éduquer » avait elle aussi changé. Je l'étudiais encore, mais j'avais appris à l'écouter et à mieux l'observer. Ses réactions à la lumière, à la terre, à l'eau et aux soins que je lui prodiguais me donnaient des indices quant à ses besoins réels et aux interventions qui devaient être faites afin qu'il grandisse de façon harmonieuse. Pour moi, ce petit arbre nain n'avait plus de limites et se laissait apprivoiser un peu plus chaque jour. Je déployais, moi aussi, mes ailes et me voyais évoluer à travers l'écriture, les échanges, les interactions.

4.5.1 Réfléchir par le biais de l'écriture

Nous étions maintenant à la fin septembre. Je me tenais plus droite et la confiance en moi augmentait chaque jour. Avoir confiance ne signifiait pas d'avoir l'assurance de réussir, mais au contraire de prendre des risques, de sortir de ma zone de confort pour vivre quelque chose de nouveau, d'inhabituel. Je voulais arriver à comprendre. Oui, comprendre mon acte de formation afin, moi aussi, de m'améliorer et accompagner ces jeunes dans leur cheminement personnel.

Pour ce faire, je dirais que mon journal était encore très inspirant. J'écrivais plus d'une heure chaque soir en essayant de revoir les moments-clés de mes journées de stage, les liens faits avec la théorie apprise dans les cours, mes questionnements,

mes forces et mes limites. Par l'écriture, je me laisser aller dans l'expérience afin d'y revoir les scènes d'une autre manière, en ajustant, par le biais de l'imagination et du contact avec le réel, mes interventions et leurs conséquences sur ce qui aurait pu être la réalité. En fait, je revivais le passé à travers le présent pour mieux assurer l'avenir. C'était une prise de conscience formatrice et transformatrice qui devait se faire graduellement, sans trop de hâte et de douleur. Prendre le temps de revoir chacune de mes journées, de porter un regard sur mon expérience d'enseignement, sur les essais et erreurs engendrés dans l'action, sur la prise de décisions sur le vif. Je me revoyais dans la classe, en compagnie des enfants.

4.5.2 La phase pré-active

Cette journée-là, je devais présenter un atelier créatif d'écriture. C'était la première fois. J'avais bien planifié chacune des séquences d'enseignement, mais je ne savais trop ce que cela allait donner dans l'action. J'étais à la fois certaine de les aider à apprendre et incertaine des effets des méthodes choisies. Allaient-ils tous passer par la même porte d'entrée pour apprendre? Fallait-il que j'enseigne en grand groupe? Serait-il mieux de présenter différents thèmes ou d'y aller de façon à ce que tous les enfants fassent la même chose en même temps? Toutes ces questions avaient été réfléchies durant des heures, devant mes feuilles de planification et quelques ouvrages portant sur la différenciation pédagogique, sur le processus d'apprentissage et sur les stratégies d'enseignement pouvant être utilisées dans l'action.

Mes réflexions et lectures ont été favorables dans le sens où j'ai choisi des façons de faire, des moyens variés afin de soutenir l'apprentissage en gardant toujours en tête mon intention pédagogique. C'est une fois rendue dans l'action que je pouvais ressentir les effets de l'anticipation, de la planification. Malgré le fait que je sois encore parfois hantée par la peur de faire un faux pas, j'étais plus confiante et mieux préparée pour l'action. Je n'étais plus seulement une stagiaire mettant en pratique des théories et des modèles copiés sur autrui, mais je devenais peu à peu une personne réflexive ayant des valeurs, des opinions, des idéaux portant en eux toutes les intentions pédagogiques, les savoirs, les processus faisant partie de ce qu'était qu'apprendre.

À ce moment précis, j'étais avec les enfants, mettant en œuvre ce que j'avais planifié. Ils étaient tous assis devant moi. Je leur avais demandé de se rapprocher. Nous étions près les uns des autres, moi étant assise avec eux, discutant de ce que nous allions entreprendre. J'avais tout prévu, sauf l'imprévisible lié au fait que l'enseignement est une profession d'interactions humaines, mais je voulais avant tout qu'ils s'impliquent et qu'ils prennent eux-mêmes leurs décisions quant à ce projet d'écriture. Je voulais qu'ils se questionnent tout en s'approchant d'un but commun. Leur engagement devait devenir conscient et les tâches bien définies. Nos discussions nous amenaient à faire ressortir nos connaissances antérieures, à clarifier ce qui allait être retenu ou non, à créer des regroupements avec ce qui était déjà là et à faire des choix éclairés quant à la mise en œuvre future du projet. Cela prit quelques jours avant d'arriver à voir les effets de nos échanges, de nos divergences d'opinions, de

nos réflexions. Tout en étant avec eux et en les regardant interagir, je me revoyais suivant à peu près la même démarche : nous avions pris le temps de partir de ce que nous savions et de ce que nous voulions apprendre, de définir une intention commune, de bien planifier ce projet et d'anticiper les obstacles pouvant être rencontrés lors de sa mise en œuvre, de rechercher les ressources disponibles, etc.

J'avais fait la même chose de mon côté, par mes réflexions, lectures, échanges avec Alice et Pierre, sans trop savoir ce que cela allait apporter de plus et en sachant que j'étais toujours en évaluation dans la formation pratique qu'était l'internat. Mais j'ai compris par ce regard sur moi-même et sur mon acte d'enseigner. J'ai compris en regardant mes élèves agir et interagir, partager leur savoir, échanger de façon respectueuse. J'ai compris à quel point ce travail anticipateur m'avait permis de les accompagner chacun, de faire en sorte qu'ils soient eux aussi conscients qu'apprendre part de l'engagement, de l'implication dans un projet auquel nous croyons et d'une prise de conscience de nos propres processus pour apprendre. Ils étaient motivés, se sentaient utiles et désiraient se dépasser pour atteindre leurs buts.

Si précieux, ce temps passait beaucoup trop vite. Tout défilait à une vitesse folle et j'avais à peine la chance de saisir une fraction des occasions qui se présentaient à moi. J'avais bien sûr déjà animé quelques-unes des situations d'apprentissage en classe, mais il me fallait maintenant foncer et me bâtir une identité bien à moi. Alice m'avait toujours laissé la liberté d'enseigner ou non, d'avoir la responsabilité de la classe ou pas, de faire ceci ou cela. Elle me laissait le temps d'assimiler ce qui était déjà là, ce qui avait été vécu auparavant et ce qui allait être la

suite. Mais, j'étais fin prête et heureuse de devenir « le prof » pour quelques semaines. Non pas sans crainte, mais toujours avec ce désir de me découvrir pleinement et de poursuivre ce qui avait été commencé à l'intérieur de ma formation universitaire. Je devais alors et encore planifier des situations d'enseignement pour les enfants, anticiper leur réaction, réagir dans l'action, prendre des décisions, m'autoréguler, et ce, en plus de devenir responsable d'une grande majorité des tâches liées à la profession enseignante.

Chaque soir, j'étais là à revoir chacune de mes journées de stage apportant des clarifications, des modifications ou des transformations importantes à ce qui avait été fait à l'école. J'ouvrais mon programme de formation afin d'y retrouver la description des compétences, l'énumération des stratégies et des critères d'évaluation. Je prenais le temps de revoir mon intention pédagogique, les ressources disponibles, le matériel à préparer. Il me fallait préparer les tâches d'apprentissage futures et la plupart du temps, je le faisais en revoyant ce qui s'était passé dans l'action avec les enfants, avec Alice. Je faisais des liens en repartant de ce qui avait été fait ou dit pour mieux redéfinir le futur, pour améliorer la suite et faire en sorte de ne pas refaire les mêmes erreurs. Mes réflexions me transportaient dans le passé et venaient conscientiser le présent par une prise de distance et de conscience de l'expérience. Tout en réfléchissant le passé, j'étais là, dans le présent, et mon objectif était d'améliorer le futur. Ces images, le regard sur ma propre expérience intensifiaient ce désir de poursuivre ma quête de sens, de compréhension de mon vécu en tant que stagiaire en

internat. Je m'engageais toujours à devenir cette enseignante compétente, marchant ainsi à travers les obstacles, évoluant au fil de mes rencontres.

Cela faisait beaucoup en même temps, mais la compétence à enseigner demandait effectivement d'être capable de mobiliser toutes ces ressources à l'intérieur de contextes variés et assez peu prévisibles. Je ne peux affirmer que j'ai pris le temps de me questionner sur tous ces points à chacune des séquences d'enseignement que j'ai eu à présenter, mais j'ai au moins perçu l'utilité d'avoir un regard global, plus général, ce que demande le travail d'anticipation, afin de devenir consciente du pourquoi et du comment de mon enseignement. Du même coup, je me suis vite aperçue que le temps passé à réfléchir m'était remis au centuple lorsque j'étais face à mes élèves. J'étais plus précisément en mesure de répondre rapidement aux questions des enfants et je pouvais me concentrer sur ce qui se passait réellement dans l'action pour intervenir, voire même prendre des décisions instantanées, celles-ci étant beaucoup plus réfléchies. J'ai, à ce moment, relevé quelques points dans mon journal. Ceux-ci m'ont semblé importants, car ils proviennent de discussions, de réflexions entre Alice, Pierre, Jeanne et moi. Ils ressortent aussi de mon expérience, de mes erreurs, de mes réussites. Ils ont été des guides, des « leitmotivs » de mon journal, encadrant ainsi ma réflexion entre la théorie et la pratique. Ils m'ont aussi permis de toujours devenir plus efficace et d'avoir confiance en moi, un peu plus chaque jour.

En résumé, voici quelques notes tirées de mon journal (juillet 2007, avant mon internat) :

- Apprendre à réellement me connaître : qui je suis, ce que je veux, pourquoi et comment vais-je y arriver? (courriel de Pierre, 3 juillet 2007)
- Ne pas suivre les guides à la lettre : prendre des idées, mais toujours les adapter à son propre style et à son groupe d'élèves.
- Bien fouiller les contenus d'apprentissage visés par mon enseignante associée et notre collègue de niveau (courriel de Pierre, 3 juillet 2007).
- Insécurité face à la façon d'enseigner un nouveau contenu : il faut absolument savoir de quoi on parle, donc planifier nos interventions et ANTICIPER.
- Bien définir l'intention pédagogique avec les enfants.
- Bien fouiller comment m'y prendre pour connaître mes élèves le plus rapidement possible, connaître à la fois des forces, des intérêts, des passions et des difficultés qu'ils ressentent face à l'apprentissage, à la vie – des jeux, des activités leur permettant simultanément de prendre conscience de qui ils sont présentement à l'école. (courriel de Pierre, 3 juillet 2007)
- Discuter de sa planification, avant d'enseigner, avec le maître associé afin de pouvoir s'ajuster, du moins, dans les premières prises en charge.
- Situer les élèves dans le temps; bien définir la tâche et les rôles.
- Essayer de varier les méthodes et moyens utilisés pour faire apprendre.
- Mettre les élèves en action le plus souvent possible (ex. demander aux élèves de s'approcher du tableau, expliquer et faire participer, retourner les élèves à leur place et leur proposer une activité de consolidation); l'enseignement magistral de trop longue durée semble démotiver les enfants et leur faire perdre le fil de leurs apprentissages.
- Donner des consignes claires, peu nombreuses à la fois; faire déposer le matériel avant de parler.
- Avoir des rétroactions fréquentes avec le maître associé : elles sont parfois difficiles à gérer sans perdre l'estime de soi. Le moyen que j'ai trouvé a été d'accepter le mieux possible mes forces et mes limites; d'accepter mon manque d'expérience sans me décourager; de voir mon enseignante associée

comme une aide et non comme une personne qui sait tout et qui m'abaisse en me proposant des pistes de solutions.

- Penser à mes propres attentes au regard du « superviseur expert » que j'aimerais avoir... Écrire... (courriel de Pierre, 3 juillet 2007)
- Et, ne pas hésiter à écrire chaque fois que je vais à l'école, que je rencontre la culture scolaire tout en laissant monter les liens que je perçois avec ma formation. (courriel de Pierre, 3 juillet 2007)

Je poursuivais ici la réflexion entamée bien des mois auparavant, j'en récoltais les fruits à travers ces leitmotifs. Il s'agissait maintenant de mettre l'emphasis sur l'enseignante que je désirais être tout en étant ancrée dans un milieu de pratique qui entraîne bien des contraintes, tant personnelles que professionnelles ou sociales. J'étais en devenir...

Plus les jours avançaient, plus mon bonsaï semblait évoluer. J'avais beaucoup appris durant les dernières semaines, tant par mes questionnements que par mes lectures sur le sujet ou encore mes observations et réflexions. Mon petit arbre avait maintenant une fière allure et le démontrait par un tout beaucoup plus équilibré. Ce tout s'harmonisait par l'étroite relation entre chacun des éléments faisant partie de sa structure et par une forte cohérence entre l'intérieur – les racines – et l'extérieur – le tronc, les branches, les feuilles. La terre était le milieu dans lequel il grandissait et prenait toute son expansion. Mon arbre nain évoluait, tel que mon expérience, ma voie personnelle et professionnelle.

J'étais à présent plus à l'aise dans mon milieu de stage. Mes premières journées de prise en charge étaient planifiées en fonction de ce qu'Alice me disait. Je

trouvais conséquemment plus sage de commencer par les situations d'apprentissage qu'elle me proposait. Alice m'accompagnait donc dans ce qu'elle connaissait bien et cela était très signifiant, tant pour moi que pour elle. Notre relation était basée sur un respect mutuel de l'expérience, de l'être, cela amenant chacune de nous à apprécier les moments passés à découvrir, à échanger. Alice me disait souvent que ma présence était gratifiante et que cette expérience était aussi formatrice pour elle. J'étais toujours surprise de voir à quel point nous formions l'équipe « idéale ». Nous avons d'abord appris à nous connaître en échangeant sur notre vie personnelle, sur notre vie professionnelle, sur notre vision de l'enseignement qui était fortement basée sur le respect de l'enfant, sur la justice sociale et sur le pouvoir du dialogue et de l'interaction. Nous avons appris à nous respecter tout en restant nous-mêmes, ayant toujours le désir de rester authentiques.

Les rétroactions quotidiennes entre Alice et moi m'amenaient à mieux me connaître et à devenir une meilleure enseignante, une meilleure personne. Celles-ci se faisaient toujours dans le respect de l'autre, ayant moi aussi le droit de parole. Au départ, nous n'avions pas de critères précis, nous discutons de mes séquences d'enseignement, de mes interventions et de la réaction de mes élèves. Ce n'est que par la suite que j'ai commencé à prendre des notes et à aussi réfléchir à ce qui était aidant dans nos échanges. Je désire ici vous faire part de cette analyse qui a soutenu mon travail de compréhension de l'acte, de clarification de l'expérience et des concepts sous-jacents et qui a su améliorer les moments de rétroaction. C'est aussi une manière de mieux dessiner ce regard d'Alice sur mon expérience, d'en souligner

les traits. Voici, à cet effet, les éléments qui, avec le temps, se sont imposés à moi comme étant sa façon d’aborder nos discussions :

- Se mettre à égalité; éviter la relation de pouvoir pour laisser place la complicité et au partage de connaissances, d’expériences.
- Partir des forces de chacune avant d’annoncer les points à améliorer.
- Chercher à connaître l’autre en profondeur : intérêts, habitudes, difficultés, forces, etc.
- Me questionner sur ma perception des choses et partir de cela pour amorcer les discussions... partager le point de vue de chacune.
- Donner des conseils, sans trop brusquer et en restant positif, sur les points à améliorer tout en sachant qu’il y aura une progression dans la construction de la compétence à enseigner.
- Penser à voix haute, afin de donner des pistes de solutions ou seulement se donner en exemple afin que je puisse moi-même réfléchir à mes observations.
- Rester *disponible* et laisser la *liberté* de choisir.
- Toujours terminer les discussions sur une note positive.

Au début, lors de nos rétroactions, j’étais assez peu confiante, donc assez fragile face à la critique. Mon manque d’expérience dans la pratique refaisait surface et me ramenait la plupart du temps au sentiment d’incompétence déjà ressenti auparavant, et ce, malgré le fait qu’Alice ait confiance en moi. J’étais inconfortable à l’idée de ne pas être à la hauteur, à l’idée de ne pas savoir quoi faire et comment le faire dès le départ. Pourtant, j’avais cette assurance qui me permettait de prendre des initiatives, peut-être à cause de mon âge ou de mon rôle de maman, et je savais, au fond, que j’avançais toujours en fonction d’un idéal visant la transformation d’un

monde qui serait le mien, celui de mes enfants et du leur. Je croyais qu'il me fallait d'abord me connaître, me respecter pour ensuite reconnaître et respecter les autres.

4.5.3 Dépasser le stade : sentiment d'incompétence

Les rétroactions d'Alice étaient, dans ce sens, le moyen d'y arriver et le sentiment d'incompétence, quant à lui, une étape à franchir pour prendre conscience de la voie à suivre. Le manque d'assurance était omniprésent dans toute cette expérience, mais combien a-t-il été valorisant de le dépasser et d'en faire un élément constructif dans la construction de mon identité personnelle et professionnelle

C'est avec son aide que j'ai appris à écouter d'une tout autre façon. Nous avons échangé à maintes reprises et chaque fois, elle a fait preuve de cette sensibilité qui me permettait de garder confiance. Elle me disait que sa méthode d'enseignement en était une parmi tant d'autres et que celle que je découvrais et qui me plaisait allait être tout aussi bonne que la sienne. J'avais maintenant l'impression d'être utile, contrairement à mes premiers jours à l'école. Elle me considérait comme une ressource importante qui allait lui apporter beaucoup. Elle était heureuse à l'idée de vivre de nouvelles expériences et très fière que je lui offre différentes perspectives. Notre ouverture l'une envers l'autre nous amenait à rire de nos erreurs et ainsi à évoluer sainement, c'est-à-dire dans le respect de chacune passant par la communication et surtout par une passion commune d'enseigner. Nous étions toujours à la recherche d'une authenticité tant dans l'acte que dans la personne que nous étions.

4.5.4 Tirer profit du mentorat d'une enseignante associée expérimentée

Afin de retirer le maximum de nos rétroactions, j'ai utilisé des outils assez simples, mais efficaces qui me permettaient de rassembler les points importants ressortant de nos discussions. Parfois, j'ai utilisé le dictaphone pour ensuite retranscrire ce qui me semblait pertinent dans mon journal. Je me questionnais ensuite sur ce qui avait été dit. Et la plupart du temps, j'ai pris des notes tout en parlant avec Alice. Celles-ci servaient d'appui aux retours faits sur la pratique et me permettaient de me rappeler des éléments précis qui auraient sans doute été oubliés ou interprétés différemment. Par exemple, après chacune de mes séquences d'enseignement et même parfois pendant, j'écrivais dans un journal qui était toujours à portée de main. Je mettais en mots les incertitudes liées à mes interventions du moment, les réactions de mes élèves face à ce qui avait été fait ou dit, mes propres réactions face à telle ou telle situation. Ensuite, j'en reparlais avec Alice. Mais avant de commencer nos discussions, je relisais mes notes et soulevais quelques questions à lui poser. Je prenais le temps de bien réfléchir à ce que j'avais anticipé et à ce qui avait changé en cours d'action. Je lui demandais aussi conseil quant aux méthodes et stratégies utilisées et lui demandais de me faire part de ce qu'elle aurait fait dans ce même contexte. Elle était d'accord et à l'aise avec cette démarche. Je prenais le temps, à chaque fois, de revoir mes notes, de les écrire dans mon journal et d'en faire une analyse synthèse par le biais de réseaux conceptuels créés à main levée.

Le fait de réfléchir sur l'action était une autre façon de porter cette attention particulière à mon expérience et plus spécifiquement à ce qui s'était passé dans le réel. Alice et moi avions pris l'habitude de réagir à ces réflexions écrites portant sur la pratique. C'était très formateur en soi, autant pour l'une que pour l'autre. Nos réflexions étaient l'amorce à l'animation de nouvelles séquences d'enseignement, à des contextes renouvelés. Nous étions rendues à un moment du stage où nous avions trouvé le plaisir de cohabiter, de partager, d'enseigner ensemble. Alice m'a très souvent dit qu'elle apprenait tous les jours des aspects de l'enseignement qu'elle avait peu ou pas exploités jusqu'à présent. Toujours selon ses propos, cette démarche réflexive l'amenait à devenir une enseignante plus efficace et elle en retirait beaucoup de plaisir. Il s'agissait ici d'une théorisation sur les savoirs d'expérience.

En ayant goûté aux effets de ces rétroactions dans l'action, je me faisais maintenant un devoir de les accepter de façon positive, d'être ouverte aux conseils et suggestions de mes collègues, de voir les erreurs comme une source de formation et le sentiment d'incompétence comme une étape constructive du processus d'apprentissage. J'étais stagiaire et je devais utiliser ce contexte particulier de formation pratique à des fins révélatrices. En savoir un peu plus sur qui j'étais et sur celle que je désirais devenir en expérimentant des situations parfois inconfortables et déstabilisantes, mais aussi en étant valorisée par des réussites et des moments de plaisir avec les enfants. Voilà ce que je pouvais vivre au quotidien. Cela dura quelques jours, mais j'ai rapidement voulu me découvrir et expérimenter plus en

profondeur ce qu'est l'enseignement. Je voulais toujours devenir cette enseignante engagée dans la construction de son identité professionnelle.

4.5.5 Atteindre l'équilibre par la démarche réflexive

Je commençai donc à planifier différentes activités pour les enfants. On m'avait appris à utiliser un canevas ¹⁰ dans de nombreux cours de la formation initiale pour le faire correctement et c'est, au départ, ce que je fis. Il y avait bien sûr les guides pédagogiques déjà en place. Je respectais toujours ce qui m'était proposé, tant au niveau du matériel que des suggestions qu'Alice me faisait. Je passais des heures à anticiper, à essayer de prévoir les scènes où l'action allait se dérouler, mais j'ai rapidement constaté que l'imprévu était toujours au rendez-vous. La réaction de mes élèves ou de ceux que je côtoyais n'était pas toujours celle que j'avais imaginée. Mon petit Simon avait toujours le don de venir compromettre la stabilité de mes séquences d'enseignement en commentant mes actions ou encore en posant la question qui n'avait été réfléchie antérieurement. Il participait à tous nos échanges avec intérêt et savait alimenter nos projets. C'est alors que je me mettais, dans le feu de l'action, à penser à la bonne réponse qui nous ferait avancer, à l'intervention qui serait la plus appropriée. Je revoyais brièvement des apprentissages de mes cours universitaires venir se greffer à ces moments d'hésitation ou encore mes expériences antérieures venir appuyer mon incertitude dans l'action. Quelques secondes suffisaient très

¹⁰ J'ai découvert un ouvrage qui m'a réellement aidée dans la création de planifications complètes et structurées; voir Hensler et Therriault (1997).

souvent pour que je retrouve l'assurance de poursuivre mes explications et la confiance face à Alice qui me regardait. Et parfois, je suis restée sans réponse, disant aux enfants de rechercher des solutions en allant consulter différentes sources. Je faisais la même chose de mon côté en prenant toujours le temps de faire un retour avec eux sur les obstacles rencontrés. Je leur disais aussi que je n'avais pas réponse à tout et la découverte était réellement réciproque, à des niveaux toutefois différents.

Cet imprévisible se vivait aussi dans les yeux d'Annie qui semblait parfois s'ennuyer et ne pas suivre la démarche proposée. Lorsque je la regardais, je commençais à me remettre en question, à essayer de trouver le moyen de raviver sa motivation, ce qui n'était pas chose facile. C'est en essayant de mieux la connaître et en trouvant ce qui l'intéressait que j'ai réussi, par la suite, à voir les étoiles briller dans ses yeux, à percevoir une grande curiosité d'apprendre. Encore une fois, je me suis questionnée face à cet imprévu afin qu'il devienne une source de motivation et de dépassement. J'ai pris le temps, oui, le temps nécessaire à la création d'un climat de classe où chacun a sa place et où il est plaisant d'apprendre.

Durant ma formation, j'avais été guidée vers ma propre voie grâce à ces personnes, notamment Pierre et Jeanne, qui avaient su apprendre à me connaître et m'accompagner dans cette propension à aller toujours en profondeur, dans ma quête de sens, de soi et du monde. Je voulais comprendre tous ces questionnements, ce désir d'aller au-delà de ce qui m'était offert dans la formation pour changer l'œuvre éducative, l'améliorer afin qu'elle soit au service des jeunes et de ceux qui formeront, à leur tour, les enfants de demain. Le défi était grand, mais ces personnes m'ont

donné le goût de poursuivre et la motivation de ne pas baisser les bras face aux difficultés. Je parle ici du regard des autres face à mon désir de comprendre et de pousser mes limites, du manque de temps pour analyser et apporter une lumière sur les événements, de la confrontation entre mes idéaux et ceux d'autrui, de la patience qu'il faut avoir pour attendre que le changement se produise et que la transformation soit acceptée. Mon cheminement particulier, cet appui de la part de certains formateurs et de ma famille, ont été une toile de fond qui m'a suivie tout au long de mes stages, de ma formation théorique en plus de devenir une bouée de secours me sauvant de l'inertie des savoirs théoriques et d'expérience. Moi, je voulais comprendre, me questionner et utiliser mon savoir et celui des autres pour vivre et faire vivre le changement dans une société censée être en perpétuelle évolution. Je regardais ces jeunes dans ma classe en pensant à mes propres enfants, en pensant à la chance que j'avais eue de poursuivre ma quête, mes idéaux durant toute ma formation et je voulais le meilleur pour chacun d'eux.

Toutes ces questions soudaines venaient donc amorcer d'autres réflexions qui allaient être transcrites et analysées dans mon journal de bord. Ce que j'avais planifié devait faire face à l'imprévisible tout m'apportant la confiance d'être à la hauteur. Il faut dire que le fait de bien préparer mes leçons avait comme effet de me sécuriser dans l'action et d'apporter de l'aisance face au spontané devant être nécessairement géré dans ma classe. J'étais plus libre, moins angoissée et beaucoup plus confiante face aux observations et interactions dans l'action. Cette préparation me demandait de retravailler les objectifs visés par les situations d'enseignement, de bien définir

chacune des tâches que les enfants allaient effectuer et surtout d'être au clair avec le pourquoi et le comment de chacune d'entre elles. Il fallait que je décortique chaque séance d'apprentissage pour y trouver des savoirs essentiels, des stratégies ou encore des procédures pouvant faire avancer les élèves vers le but poursuivi. Je me suis rapidement rendu compte que je devais, moi aussi, être au clair avec les compétences visées en plus de très bien maîtriser les multiples savoirs à faire apprendre. Sans cette « appropriation de la matière », sans cette phase de planification, je restais limitée dans un cadre très peu adapté aux enfants et à leurs besoins respectifs. En classe, je les questionnais beaucoup moins, évitant le plus possible l'interaction et limitant les tâches à des travaux écrits individuels.

Les cours universitaires m'ont beaucoup appris quant à la façon de planifier une séquence d'enseignement apprentissage, car dans pratiquement chacun d'entre eux, je me rappelle bien avoir dû produire des planifications très longues qui étaient, pour moi, sans grande importance à cause de leur manque de signifiante et de leur distance face à la réalité. Je considérais que ces planifications auraient pu être beaucoup plus significatives si elles avaient été directement tirées de situations réelles comme les stages ou encore si elles avaient été dédiées à un groupe d'élèves en particulier. Apprendre à partir de données concrètes dans l'action, pour une cause, selon une intention réelle et selon des objectifs précis pouvant faire avancer le développement de mes compétences à enseigner aurait été beaucoup plus motivant et constructif. Le fait de produire des documents qui n'ont pas d'incidences futures ne peut que rendre la tâche banale et rendre le travail encore plus éloigné des milieux de

pratique. Durant toute ma formation, j'ai planifié, mais seulement pour me justifier auprès des formateurs et pour suffire aux exigences propres à chacun des cours. Dans la pratique, c'était autre chose. Il s'agissait maintenant d'enfants réels, de situations comportant des réussites et des échecs, de stress et de moments d'angoisse, de prises de conscience engendrées sur, dans et pour l'action, de réflexions issues de contextes variés et précurseurs de la construction de mon identité professionnelle. Tout était fait en fonction de l'action, plus particulièrement dans le but de devenir plus efficace pour que les jeunes puissent, à leur tour, s'instruire, se socialiser et se qualifier. J'acceptais donc le fait de devoir planifier des séquences d'enseignement, de les vivre en classe et de les analyser pour ensuite requestionner ma pratique, ce que je demandais de faire aussi aux enfants.

Maintenant, c'était à mon tour. Nous étions à la fin septembre 2007. Je m'étais préparée à entrer en action en prenant la classe en charge. Je me rappelais alors ce que j'avais pu apprendre durant tous ces mois de formation, lors de mes derniers stages et encore tout au long de ma vie, étant la fille d'une enseignante et maintenant maman de quatre enfants allant, pour certains, à l'école. Je planifiais chaque soir tout en vivant les effets de mes planifications et en réfléchissant, après coup, à ce qui s'était passé dans l'action. Je me demandais alors si ce que j'avais fait avait été pertinent, si j'aurais pu faire autre chose, si les enfants avaient réellement compris. Cela faisait beaucoup, mais je désirais réellement être efficace et c'est en partie par ce travail d'anticipation et de planification que j'y arrivais. Ces exercices préparatoires étaient, selon moi, essentiels à la construction de démarches réfléchies

engendrées pour l'action. Je pensais pour mieux agir et ainsi vivre les effets de mes pensées sur mes actions.

Et dans cet élan d'amélioration de ma pratique, il y avait cette tendance à vouloir inventer quelque chose de plus grand et surtout à la hauteur de mes convictions, de mes idéaux. Je désirais me décentrer du travail technique, des trucs mécaniques tant chéris par plusieurs de mes collègues étudiants et enseignants pour devenir moins angoissée, moins maladroite et plus fonceuse, plus réfléchie. Je prenais conscience des efforts à déployer pour affronter les obstacles et pour comprendre comment j'y étais arrivée. Le travail réflexif était tout de même risqué dans le sens où les prises de conscience n'étaient pas toujours évidentes à gérer.

Je me rapporte à cette journée où la petite Éliane, qui éprouvait quelques difficultés en mathématique, travaillait sans relâche à comprendre le même problème depuis plusieurs minutes. Elle semblait si « normale » : penchée sur sa feuille, le crayon à la main jetant parfois un regard sur sa camarade d'à côté pour valider sa propre démarche et surtout évitant de faire paraître ses difficultés devant tous. Cette journée-là, je l'ai observée, j'ai pris le temps que je n'avais pas, car toujours dépassée par les événements. J'étais persuadée que quelque chose n'allait pas, la voyant mâchouiller le bout de son efface et se perdre dans ses idées à plusieurs reprises. Elle avait ce regard vide que je reconnaissais bien, ce regard rempli d'incertitudes, d'angoisse de ne pas savoir comment faire, de ne pas atteindre les exigences. Je la comprenais, ayant souvent vécu ce même genre de situation. Et, je prenais peu à peu conscience que mon enseignement n'amenait pas toujours les enfants là où je le

désirais. Je croyais qu'ils avaient compris et que mes explications avaient été claires. Mais, j'avais pour exemple ma petite Éliane, si calme et effacée. J'avais peine à la regarder se débattre dans ses idées, dans la recherche du petit quelque chose qui allait la faire avancer et du même coup lui faire trouver une solution à son problème. Il fallait que j'intervienne, mais je ne savais trop quoi lui dire ou faire. Je voulais en dire assez, mais pas trop. Je voulais être là, mais à la fois me retirer pour lui laisser tout l'espace nécessaire à la découverte de ses propres stratégies. J'étais dans l'action me demandant encore comment arriver à intervenir de la meilleure façon possible. Je réfléchissais sans cesse et cette démarche réflexive m'amenait à risquer et à prendre des décisions qui allaient, elles aussi, être analysées et transférées vers mon futur. Je prenais conscience de mon soi intérieur, mais aussi de tout ce qui se passait à l'extérieur. Je recherchais à atteindre l'équilibre par le déséquilibre, la connaissance par mon ignorance, la compétence par l'incompétence. Je risquais le présent par le passé et pour le futur. Je recherchais le sens par le non-sens. Éliane était toujours là. Je me suis approchée d'elle avec des jetons à la main. Elle m'a regardée à nouveau, cette fois-ci en ayant l'espoir de peut-être comprendre quelque chose. Je me suis assise à ses côtés en lui parlant du problème. Je lui ai demandé ce qu'elle en comprenait et ce qui était difficile pour elle. Nous avons amorcé cet entretien en jugeant les exigences de la situation. Elle a mis sur papier ce qu'elle savait déjà du problème. Je la questionnais toujours en voulant lui apporter suffisamment d'aide sans toutefois freiner son propre processus de réflexion. Elle semblait peu à peu reprendre confiance. Je le voyais par la façon qu'elle avait de prendre des initiatives

comme le fait d'aller consulter son lexique mathématique, de prendre le matériel mis à sa disposition ou encore de demander de l'aide à un autre élève. Je m'effaçais peu à peu, tout en étant encore là.

J'avais toujours la forte envie, et ce depuis les premiers mois de ma formation en enseignement, de soutenir ma quête et de garder cette volonté de comprendre et de dépasser ce qui m'empêchait personnellement de réussir. Oui personnellement, car j'ai souvent été considérée comme étant trop engagée, les autres me disant qu'il n'était pas nécessaire de pousser aussi loin. J'ai souvent vécu ces prises de conscience comme des épreuves apportant des effets sur l'expérience, sur la réalité. Elles supposaient aussi ma quête identitaire, mon rapport à la vie, à ma famille, à la société et le goût de risquer la transformation de soi.

Ce travail émancipateur m'amenait à considérer les savoirs, à les utiliser dans des contextes d'apprentissage signifiants tout en sachant qu'ils étaient accompagnés par mes réflexions pour l'avenir et aussi par une prise de conscience du passé. Chaque fois, il me fallait redéfinir mes intentions et être au clair avec la façon dont j'allais m'y prendre avec les enfants. J'étais au cœur d'une réflexion cherchant l'efficacité dans mes actions futures, ces actions restant liées à mes expériences antérieures durement enracinées dans mes croyances. Je devais me livrer, dans toute la grandeur de mes attentes, de mes angoisses, de mes forces et mes limites.

Ma réflexion, tant sur moi-même que sur mon enseignement, ne me quittait donc plus. Nous étions le 3 octobre. J'étais devant mon ordi et voici donc que je me suis mise à réfléchir sur le fait que non seulement je réfléchissais avant d'entrer en

action – en planifiant, en me questionnant, en anticipant, en me référant à mes connaissances antérieures – , mais j’étais aussi, ce soir-là et les soirs consécutifs, en train de découvrir et savourer les effets bénéfiques d’une telle démarche, malgré le fait que ceux-ci ne soient pas toujours positifs. Entre autres, je me sentais beaucoup moins angoissée avant d’entrer en action et dans mon quotidien, j’étais capable de me détacher de mon plan de travail pour le modifier au fil de l’expérience, à mesure que les obstacles survenaient. En action, je réagissais plus spontanément en utilisant le questionnement, l’erreur ou encore les difficultés comportementales ou d’apprentissage à des fins de formation. J’étais capable de parler de mon expérience, de la critiquer et de l’analyser avec Alice, mon enseignante associée. Et plus encore, les effets positifs de ma démarche réflexive se démarquaient par mon envie de toujours aller vers mon questionnement pour y trouver des pistes de solutions, aller surpasser ce sentiment d’incompétence, d’échec ou d’impuissance ressentis à plusieurs moments de ma formation et toujours vouloir devenir une personne compétente et consciente de mes actions. Faisant moi-même partie du problème étant objet de recherche, je réfléchissais sur mon propre rapport aux savoirs, aux autres, au monde, au temps qui défilait si vite, au pouvoir de choisir, à la liberté d’être et de devenir.

Au départ, j’analysais mes planifications pour en recréer d’autres, et ce, à partir de mon expérience sur le terrain. Ce travail se devait d’être rigoureux dans le sens où il me fallait repartir de ce que j’avais planifié, anticipé pour ensuite passer par les séquences d’enseignement vécues en classe et revenir enfin en les analysant, en

les interprétant pour mieux comprendre cette expérience. Je mettais aussi beaucoup d'emphasis sur mes observations en classe et sur ma relation avec mon enseignante associée.

Je pourrais dire que par ce travail réflexif, je revoyais le déroulement de l'action pour ainsi mieux m'approprier mon enseignement. Il y avait une sorte d'échange, un film de la situation réelle où les liens avec la formation initiale se précisaient et se clarifiaient, tant au niveau des concepts liés aux sciences de l'Éducation que de l'expérience en elle-même. La réflexion était devenue routinière dans le sens où elle s'était installée méthodiquement dans mes journées de travail, le soir à la maison et ensuite, dans ma vie de tous les jours. J'avais appris à observer en utilisant la prise de note instantanée, à écrire en relatant des faits et en les analysant pour ensuite comprendre et choisir d'autres avenues. Quel que soit l'endroit, il devenait possible d'évoquer des détails pouvant expliciter, après une relecture de l'expérience, des actes ou encore des paroles dites à un moment précis. Je vivais une prise de recul que je mettais en mots et en m'apercevant que les savoirs de la formation des maîtres revenaient à l'avant-plan, comme une réminiscence. Cela m'entraînait inévitablement à comprendre mon expérience de façon plus soutenue et, de ce fait, à prévoir plus consciemment ce qui pourrait être la suite.

C'est à travers mon journal de bord, en prenant une posture d'extériorisation par rapport au contexte scolaire, que j'ai analysé mes journées de travail désirant ainsi trouver un sens à toute cette aventure qu'est l'internat en enseignement, que je me suis ouverte à un éventail de ressources et à plusieurs avenues constatant ainsi une

plus grande compréhension venant augmenter mon désir de réinvestir ailleurs et surtout de conserver cette continuité de ma propre expérience qui, il faut se le rappeler, restait l'objet principal de cette recherche de sens.

Ce processus réflexif qui passait par l'écriture de mon journal se faisait parfois même en interaction avec mon enseignante associée. Elle prenait le temps de lire mes réflexions et de m'en faire une critique constructive. Il faut dire qu'elle faisait partie intégrante de ce processus. Elle répondait à mes questions le plus honnêtement possible, me faisait part de ses expériences antérieures, me suggérait quelques pistes d'intervention, me parlait des compétences à faire développer tout en étant toujours très rassurante. Je me sentais à tout moment libre de parler ou d'intervenir, de la questionner ou même de lui suggérer, à mon tour, quelques idées tirées de mes lectures, de mes cours ou encore d'autres expériences connexes.

4.6 UN REGARD CRITIQUE SUR MA FORMATION

Cette situation avec Alice m'a très souvent rappelé ce cours de la formation initiale, ce cours où Pierre prenait le temps de questionner ses étudiants, où l'expérience transperçait la théorie et rendait celle-ci beaucoup plus palpable, où les savoirs inertes prenaient tout leur sens. Dans ce genre de cours, l'enseignement magistral était remplacé par des interventions formatrices amenant les étudiants à réfléchir sur leur pratique, sur les différentes théories, sur leurs questionnements, sur les échanges en salle de cours. D'abord et avant tout, ce formateur savait créer les

contextes signifiants afin que nous construisions nos propres représentations professionnelles du travail enseignant pour ensuite les évaluer et ainsi constater le fil conducteur de notre compréhension. Des liens pouvaient alors se créer plus facilement. Ses actions pédagogiques explicites nous amenaient vers une construction de sens qui venait redéfinir – ou définir – notre engagement professionnel envers la profession enseignante. Nous cherchions à nous connaître afin de nous ouvrir à d'autres avenues, afin de rester alertes à une panoplie de ressources présentes dans notre monde et pour mieux accepter le changement. Selon moi, ce changement était inévitable si mon but était de toujours viser plus haut et viser mieux.

Il y a bien sûr eu d'autres cours où le formateur était à l'avant, présentant les concepts d'une façon linéaire et où les savoirs devenaient souvent très inertes et peu en lien avec la réalité des milieux scolaires. J'étais assise là, dans ces cours, et je prenais des notes. Il fallait que je sois sûre de ne rien oublier, car toute la matière était sujette à une évaluation prochaine. Très peu de place était laissée à la réflexion, car cela prenait du temps et soulevait des questionnements qui n'étaient pas toujours désirés. Nous, les étudiants, avions pourtant tellement à partager, ces interactions étant si riches et porteuses de savoirs en soi. À ce propos, mon internat devenait ce contexte formateur où je pouvais maintenant me réaliser, tant dans ce qui touchait mon engagement et mes idéaux que dans de quoi s'en était éloigné. Ce qui était venu confronter mes valeurs, mes convictions, mon idéal durant ma formation m'apportait tout autant que ce qui s'en était approché. J'utilisais donc mes réflexions antérieures

pour avancer, pour marcher vers ma quête de sens d'un monde bien particulier, celui de l'Éducation.

Ma plus grande découverte, au fil des mois à l'université et à travers l'écriture de mon journal, est de constater que j'ai ressenti le besoin de donner un sens à ma pratique afin d'arriver à découvrir ce qui me fascinait, ce qui m'amenait à me retrouver en tant que « moi » et à comprendre les raisons et les façons de m'engager dans la profession enseignante. Pour ce faire, j'utilisais mes observations, tant sur moi-même que sur les différents aspects de la formation – ce qui comprenait un regard sur les formateurs universitaires et sur leurs stratégies d'enseignement, sur les cours offerts et les liens pouvant être faits entre ceux-ci, sur les différentes façons d'apprendre, sur mes réactions face à quelques cours, etc. - . J'observais attentivement chacun de mes cours en me demandant si les stratégies utilisées me convenaient, si je les réutiliserais dans le cadre d'une classe au primaire ou ailleurs, si j'étais motivée face à l'apprentissage dans ces cours. Mon questionnement était sans fin et plus je l'alimentais, plus il était grand et riche de découvertes. Entre autres, j'ai détesté les cours où il y avait un enseignement magistral intensif, une transmission de connaissances suivie de la prise de notes et d'évaluations de notions mémorisées. Les cours où les présentations orales étaient omniprésentes et prenaient pratiquement tout notre temps étaient aussi ennuyants, car en fin de compte, le tout semblait assez similaire d'une personne à l'autre et les discussions et échanges très peu constructifs. Ma plus grande découverte a été de constater que très peu de cours m'avaient réellement permis de me connaître, d'apprendre à analyser mes méthodes et mes

stratégies, de m'autoévaluer et de vraiment comprendre mon engagement dans la profession. La démarche réflexive était loin d'être connue, comprise et utilisée à son plein potentiel. À mon sens, ce sont les discussions avec Jeanne, les confrontations entre les étudiants et l'expérience des formateurs, l'appropriation des diverses théories par leur mise en pratique, la création de contextes s'approchant du réel pour modéliser et expliciter plus concrètement le travail enseignant. Ce sont ces éléments qui ont été motivants et dont je retire aujourd'hui les bénéfices afin d'améliorer mon action professionnelle.

Il faut dire encore une fois que Jeanne demeurait présente, me questionnait et restait critique face à tous les aspects de ma formation. Je parlais souvent de ce qu'elle m'avait écrit ou dit pour poursuivre vers d'autres pistes de questionnement et de compréhension. Elle était là avec toute son expérience et ses connaissances diversifiées, partant pourtant de qui j'étais. Cela me sécurisait dans le fait que je sois souvent portée à plonger dans l'inconnu, que je risque la confrontation, la déstabilisation et le regard sur soi et aussi que je ne sois pas si anormale que le prétendaient certains de mes collègues étudiants et enseignants. Je me retrouvais avec une personne qui m'encourageait à aller plus loin et à suivre ma quête de façon à m'y retrouver et à me reconnaître en tant que personne compétente. Mes forces étaient le point de départ du changement qui devait s'opérer et mes limites, quant à elles, étaient abordées sans dénigrement ou confrontation. Jeanne me questionnait, laissait planer le doute dans mon esprit afin que des liens se créent et que le sens de

l'expérience surgisse à nouveau, me laissant moi-même atteindre et dépasser mes limites.

Mes stages 2 et 3 ont aussi été formateurs, dans le sens où ils m'ont appris à aller puiser à l'intérieur de moi-même afin de faire émerger un sens à mon cheminement professionnel. Lors d'un entretien individualisé en contexte de formation pratique, mon superviseur me disait que je pouvais, dans tous mes cours, porter une attention particulière aux difficultés d'apprentissage ou encore à un des concepts liés aux sciences de l'éducation. Elle affirmait que cette stratégie me permettrait d'établir un fil conducteur entre tous mes apprentissages et que la cohérence allait émerger de ces savoirs accumulés au cours de ma formation. Elle me disait clairement et très explicitement que je devais trouver ma voie, une expérience pouvant refléter la personne que j'étais et m'aidant à mieux assimiler les savoirs afin de les rendre « vivants », c'est-à-dire applicables dans d'autres contextes de vie. J'ai donc recherché, à travers plusieurs cours « théoriques » et à partir de mes stages 2 et 3, ce qui me questionnait, ce qui allait faire en sorte que je sois toujours alerte face aux savoirs, que je garde en tout temps cette motivation à vouloir en apprendre plus, à réfléchir au « comment » et non simplement au « pourquoi », car les procédures sont elles aussi essentielles à qualité des interventions et leur efficacité dans l'action. Réfléchir pour aller plus loin dans ma quête de sens et dans ma compréhension de l'expérience sur le terrain. Ma réflexion était bien plus qu'une « façon de penser ». Elle faisait partie de moi-même et elle me guidait dans la recherche de réponses à mes questionnements en plus de m'aider à résoudre des situations plus problématiques. Je

faisais moi-même partie des situations problèmes de la vie courante, donc je devais adopter une prise de recul et d'analyse face à ma propre situation.

4.7 LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE : ENTRE LIBERTÉ ET CONTRAINTES

C'est dans cet esprit que je poursuivais la construction de mon identité professionnelle en me réalisant, dans ce contexte d'internat, en tant qu'enseignante. J'expérimentais et selon Alice, c'était le meilleur endroit pour le faire, étant accompagnée et soutenue par différents acteurs provenant de milieux variés. Le fait d'enseigner me procurait un grand plaisir, une curiosité intellectuelle toujours à renouveler. Tous les jours, j'essayais de varier mes méthodes d'enseignement, de modéliser mes pensées et actions devant les enfants, de rendre explicite ce qui l'était moins, et ce, par l'utilisation d'exemples tirés de leur vie ou de la mienne. Je prenais aussi plaisir à questionner les élèves afin qu'ils se questionnent à leur tour, à leur parler des compétences et à leur faire découvrir plusieurs stratégies pouvant être efficaces dans l'action. Ils devenaient peu à peu conscients de leur façon d'apprendre. Je parle ici des nombreux moments où j'ai souvent vu mes élèves, lors d'un travail d'équipe, essayer de résoudre un problème en tâtonnant, en utilisant du matériel ou en allant consulter les autres. Parfois, ils ne voyaient tout simplement pas comment arriver à une solution qui leur permettrait de monter la marche suivante, donc ils venaient me consulter et me demandaient mon aide. Je les questionnais alors sur ce qu'ils avaient déjà fait et sur le but qu'ils s'étaient donné. Je leur donnais aussi

quelques conseils stratégiques et méthodologiques les amenant vers une piste de solution. À plusieurs reprises, nous prenions une pause afin de voir où chacun en était rendu et pour partager nos découvertes, nos stratégies. Je leur parlais aussi des compétences qui étaient à développer et des critères sur lesquels ils devaient travailler. Là aussi, ce sont eux qui devaient réfléchir pour trouver les éléments qui prouvaient le développement des compétences visées et sur lesquels ils allaient être évalués.

L'interaction était un élément central de toutes nos situations d'apprentissage et le retour sur celles-ci, un moment de réflexion et d'autorégulation favorisant la prise de recul et de conscience de notre potentiel en tant qu'apprenant. Eh oui, ils se conscientisaient et avaient du plaisir à le faire. Que de consternations lorsqu'un élève nous faisait découvrir une nouvelle stratégie et qu'il était capable de venir expliquer sa démarche. J'entendais les enfants poser des questions et attendre, avec impatience, la suite des explications. J'avais aussi vécu, dans certains cours de la formation initiale, des événements semblables. J'avais beaucoup apprécié ces moments d'euphorie. Mais je me disais que ce qui avait été favorable pour moi durant ma profession étudiante ne l'était peut-être pas pour la majorité de mes élèves et je me devais de prendre le temps de les écouter, afin qu'ils s'écoutent, eux aussi. J'étais là, si peu expérimentée, mais un peu plus consciente chaque jour de mon désir de devenir compétente. Apprendre était après tout un grand soulagement de mon ignorance et un acte totalement libre à chacun. Je voulais voir l'étincelle briller, cette petite étoile s'illuminer devant toutes les possibilités du monde et devant cette prise de conscience d'une compréhension souvent si peu explorée.

Je poursuivis donc ma quête, mais en étant toujours désireuse de satisfaire aux exigences soulevées par ce dernier stage. Mon évaluation pesait lourd. Malgré le fait que je me sente libre auprès d'Alice, je me savais en observation et encore plus lorsque j'ai eu à affronter la première visite de Pierre, mon superviseur. J'anticipais et j'essayais de me conformer à ce que je croyais être ses exigences, à ce que je pensais être important pour lui. Je voulais entrer dans son propre système de valeurs pour les besoins de la cause. Du moins, c'est ce que j'ai pensé avant de le rencontrer sur le terrain.

Cette journée d'octobre, il était arrivé à l'école en matinée. Il semblait très à l'aise d'être dans ce milieu qu'il connaissait bien, ayant été lui-même enseignant puis conseiller pédagogique. L'air souriant, détendu, il se présenta à ceux qu'il rencontrait. Il fit le tour de l'école afin de voir les locaux, la cour, l'aménagement des lieux. Il prit aussi le temps de discuter avec Alice, alors qu'elle était allée le rejoindre dans le hall d'entrée. Moi, j'accueillais mes élèves et j'angoissais quelque peu à l'idée de sa présence dans la classe. Je me demandais comment faire pour être à la hauteur et surtout comment ne pas faire d'erreurs. Il faut se rappeler que le fait d'être stagiaire m'amenait à vivre et ressentir profondément cette pression constante de l'évaluation.

Mais, ce qui devait se passer arriva enfin. Il était là, sur le pas de la porte menant à l'extérieur, me regardant l'air confiant. Il a pris le temps de me demander si tout allait bien et aussi de se présenter, de discuter avec les enfants, de leur demander ce qu'ils pensaient de ma présence dans leur classe. Il avait établi ce contact sécurisant avec les enfants et ceux-ci m'ont dit l'avoir vivement apprécié. Le climat était

beaucoup moins dense. Après quelques minutes, je commençai donc à enseigner, un enseignement qui avait rigoureusement été planifié des jours à l'avance. Le mot anticipation faisait maintenant partie de ma routine quotidienne. Cette activité avait été réfléchie, tout comme cette journée avec mon superviseur. Donc, je pris en charge. Ma planification sur papier ainsi que le matériel dont nous avons besoin étaient là. Alice avait jugé bon de m'aider et faire en sorte que tout soit « parfait ».

Pierre s'était assis auprès des enfants. On aurait dit qu'il avait toujours été là et que sa posture de praticien chercheur nous apportait l'assurance, ce désir d'être meilleurs et de nous engager dans notre communauté d'apprentissage. Il participait volontairement et très naturellement à nos échanges, à nos discussions et expérimentations. Il était là pour les enfants, pour moi, et ce, d'une façon délicate, mais très convaincante. Il avait pris quelques notes, certes, mais sans jamais me faire voir que j'étais l'objet d'une évaluation basée sur des grilles ou critères souvent trop nombreux, sans compromettre mon estime ou la confiance que j'avais en moi. Il était là et m'accompagnait d'une façon à me faire découvrir mes forces et ce qui aurait pu être fait différemment. Et juste avant de repartir, il m'avait demandé de risquer, de sortir de ma zone de confort afin de vivre autre chose. Il m'avait suggéré de vivre une séquence d'enseignement apprentissage sans auparavant l'avoir planifiée, affrontant ainsi les erreurs, les obstacles, les questionnements. À ce moment, il n'avait pas voulu me faire part de la signification d'une telle demande, mais m'avait affirmé que j'allais découvrir par moi-même les effets du travail engendré pour l'action, dans l'action et sur l'action. Cette réflexion pour laquelle je travaillais sans relâche depuis

des mois avait, selon lui, des effets bénéfiques sur mon cheminement personnel et professionnel et je devais en prendre conscience de différentes façons. Encouragée et motivée à dépasser le risque de me tromper, j'ai fini par accepter. Ma décision ne fut pas longue à prendre si l'on considère mon désir intense de me découvrir à tous les niveaux. Il m'avait toutefois dit me soutenir dans cette démarche en revenant en classe à d'autres moments, en partageant mes réflexions, en commentant celles-ci et en restant disponible pour d'éventuelles rencontres. J'avoue en avoir été rassurée.

C'est en quittant qu'il me posa une question qui est restée gravée et qui a mûri au fil des jours qui ont suivi. Il me demanda, sans attendre nécessairement de réponse, ce que je dirais à des étudiants qui arrivent dans la formation en enseignement. En fait, il me demandait de redéfinir mon expérience pour en faire ressortir les points culminants, tant positifs que négatifs. J'ai tout de suite senti le besoin de répondre. Ce qui m'est venu à l'esprit, c'est l'idée de concevoir un portfolio, électronique ou non, qui m'aurait permis de rassembler l'ensemble des documents, réflexions au cours de ma formation. Ce genre de démarche aurait été aidante et constructive, l'ayant brièvement expérimentée à la toute fin de ma formation. J'avais créé un guide de référence sur quelques éléments faisant partie de la réalité scolaire d'aujourd'hui : mes séquences d'enseignement, l'apprentissage, la motivation, les difficultés d'apprentissage – la définition, les causes, les effets -, les approches, méthodes, stratégies, processus pour aider les enfants, les outils utilisés, les professionnels accompagnant les enseignants. Nous n'avons pas élaboré notre discussion à ce sujet, mais ces mots soulevaient bien des questionnements. Ils me permettraient de

poursuivre ma quête et d'avancer, toujours. Je ne pourrais dire combien j'ai été emballée par cette rencontre avec mon superviseur et à quel point j'en ai été touchée, renversée. Je devais maintenant apprendre à risquer, à vivre la marginalité qui faisait de moi une personne en quête de changement, de compréhension, de sens et surtout, de soi. Ma perception de la formation pratique avait évolué en l'espace d'un court moment. J'ai vu en cette rencontre le possible d'un monde enseignant de qualité, le pouvoir de l'interaction, tel que je l'avais vécu avec Jeanne, Alice et quelques autres personnes, ainsi que la force d'un engagement réel et soutenu envers ce monde souvent borné à de longues et périlleuses batailles. J'étais à présent de ceux qui voulaient se battre pour voir et vivre le changement, pour que l'ouverture, la curiosité et le plaisir de découvrir demeurent à la base de ces journées futures, d'une société qui vise l'amélioration de ses traditions.

Nous étions maintenant à la fin d'octobre. Plus qu'un mois avant la fin de mon internat. Je poursuivais toujours mes réflexions par le biais de mon journal, de lectures et de discussions. Mon guide de référence se raffinait peu à peu, laissant ainsi des traces et outils pouvant être pertinents dans la pratique ultérieure. La profession enseignante devenait de plus en plus signifiante, bien malgré le fait que tout ne soit pas prévisible et que trop d'éléments restent encore inexplorés. J'avais fait des deuils dans le moment présent, sans toutefois les oublier. Je ne pouvais tout apprendre et il m'a souvent fallu trancher et parfaire mes connaissances en restant étroitement liée à ces exigences de la formation pratique. Ces choix, je les ai tout de même faits en fonction de mon idéal, de mon engagement et j'ai essayé de rester moi-même, dans la

mesure du possible et dans un contexte de formation où la résultante est, bien évidemment, l'évaluation qui mène, ou non, à l'obtention d'un diplôme dans la profession enseignante.

4.8 L'EXPÉRIENCE DE FORMATION : UNE RECHERCHE DE SENS, DE COMPRÉHENSION

J'ai appris à cultiver mon petit arbre nain en lui prodiguant tout l'amour et les soins qui lui étaient nécessaires, et ce, malgré son apparence première qui était très peu attirante. Il était déjà là lorsque je me suis engagée dans ma formation et m'a suivie durant tous ces mois. Au départ, je l'avais négligé comme s'il était absent. Mais il a survécu. Je l'ai vu évoluer, grandir, se transformer au fil des jours tout comme je l'ai vécu, en me cherchant. Il a résisté au manque d'eau, de lumière, de soins et moi, j'ai risqué. J'ai cherché un équilibre à travers cette grande liberté de devenir et j'ai pris le temps de voir à ce que chaque élément s'harmonise autour de la quête d'un monde souhaitable.

Plus les jours avançaient, plus je comprenais ma réflexion sur moi-même, sur ce que j'étais et ce que je voulais être, tant dans mon action de formation que dans toutes les autres sphères de ma vie, définissait toujours un peu plus et un peu mieux mon rôle en tant que professionnelle de l'enseignement. Le fait d'être avant tout maman de quatre jeunes enfants m'amenait à être critique devant le système d'éducation actuel. Cela me permettait aussi de vivre mon engagement à travers différents regards et au travers de mon idéal et mes valeurs. Entre autres, j'avais choisi de croire en l'enfant

et en son plein potentiel. Tout comme pour mes enfants, je m'engageais envers eux afin qu'ils vivent des réussites quotidiennes, qu'ils aient confiance en eux, qu'ils comprennent qui ils sont en tant qu'être humain, qu'ils se dépassent toujours un peu plus chaque jour, qu'ils aiment l'école et qu'apprendre devienne un acte signifiant, une source d'étonnement et de plaisir. Je désirais créer un climat de justice par le choix et le respect du rythme de chacun. Et par la pratique réflexive, je m'engageais dans une recherche de sens pour vivre des transformations, donc pour voir l'évolution dans mon acte d'enseigner, dans mes relations interpersonnelles, dans ma vision de la profession enseignante et dans l'intégralité de ma personne.

Le temps avait vite passé et la fin de mon internat approchait à grands pas. J'appréhendais beaucoup cette journée où j'aurais à quitter les enfants, où j'aurais à dire au revoir à Alice qui était devenue ma complice, une amie. Nous avions trouvé en cette expérience, cette façon bien à nous d'agrémenter nos journées de travail, le plaisir étant toujours au rendez-vous. Je ne pouvais concevoir la fin, car j'aurais bien aimé rester et poursuivre avec eux. Je m'étais retrouvée tant dans mes réflexions que dans les interactions humaines qui avaient été omniprésentes durant les trois derniers mois. J'avais réussi à avancer, à voir cet internat comme une expérience unique de développement professionnel. Il s'est avéré aussi constructif sur le plan personnel, car j'avais aussi changé en tant que mère de famille, en tant que femme. J'étais maintenant plus consciente de ce que pouvaient vivre mes enfants à l'école, de leurs angoisses, leurs peurs, leurs joies, leurs motivations devant tel ou tel choix. Je comprenais aussi beaucoup mieux leurs enseignants, malgré le fait que je sois, en

partie, en désaccord avec leurs décisions pédagogiques. J'étais encore là une personne critique, mais respectueuse de l'autre. Le choix de vivre une expérience de formation s'appuyant sur une telle démarche réflexive s'est alors avéré positif dans le sens où j'ai réellement vécu pleinement le quotidien en plus d'en comprendre le sens et d'en retirer une satisfaction à bien des niveaux. Je devais maintenant me retirer en sachant que j'aurais toujours le souhait de redéfinir l'expérience humaine par le biais de mes pensées.

J'allais maintenant faire le grand saut et tendre les bras vers d'autres représentations du monde enseignant. J'étais enfin libre et par cette liberté, j'allais maintenant pouvoir exploiter toutes les ressources acquises durant ces années passées à la formation des maîtres, les stages n'étant qu'une parcelle de ce qui m'attend dans la profession enseignante. Alice m'avait pourtant donné toute la latitude nécessaire à la construction de mon identité professionnelle en étant ouverte, authentique, humble et en me respectant dans mon cheminement professionnel. Et de mon côté, j'avais su, en tant que stagiaire, la respecter à mon tour et prendre la place qui me revenait : celle d'une étudiante en formation étant limitée par les critères d'un guide de stage, par les exigences provenant de différents acteurs, devant à la fois construire son identité et freiner ses élans par respect pour son enseignante associée et étant angoissée par le désir de réussir sa formation en enseignement.

C'était mon dernier moment, celui qui fut parsemé de sentiments de toutes sortes. Je vivais à la fois la tempête et le calme. Je devenais enfin enseignante. Ce jour-là, Pierre était revenu une dernière fois afin de m'accompagner dans la présentation

d'ateliers carrousel que j'avais conçus pour les enfants. Il avait encore cette force, cette belle énergie qui rassemblait les troupes et les amenait à aller plus loin. Les enfants m'avaient demandé s'il reviendrait avant la fin de notre aventure et je leur en avais fait la surprise. Ce moment fut très inspirant et pour cela, je l'en remerciai mille fois. Il était, à mon sens, un exemple pour plusieurs, une forme de motivation qui me poussait à croire que tout était possible et à diriger ma propension à aller en profondeur. Il m'avait laissé me découvrir en appuyant sa grande expérience sur la mienne qui en était encore qu'à ses débuts. Alice, quant à elle, était toujours fidèle à elle-même étant tout près et me guidant librement dans mon cheminement. Elle m'avait affirmé que j'avais été porteuse de changement et que ma présence dans sa classe avait fait une différence. J'avoue en avoir été très fière. Et c'est en ce jour de novembre que je quittai donc cette école où j'avais été en quête de pertinence, de sens, de cohérence. J'ai désiré comprendre l'expérience pour m'améliorer et devenir cette enseignante géniale qui avait occupé mon souvenir de jeune étudiante. Le regard sur soi, l'étude de moi-même s'est révélée bénéfique à cette démarche réflexive. Et dans cette démarche qui se poursuit, l'écriture resta ancrée dans mon passé, mon présent, mon futur. Elle me guida dans cette quête identitaire qui se poursuit à travers mon dévouement pour ma famille ainsi que dans mon engagement envers la recherche et les études au 2^e cycle universitaire. Je continue toujours et encore à faire de moi l'objet de mes réflexions afin de donner le meilleur de moi-même et devenir cette formatrice compétente œuvrant pour et auprès des jeunes. J'ai osé penser pour accéder à ma propre vérité et suivre l'unicité de ma quête, à la fois dans ses

ressemblances que dans ses différences face à la société, à la culture, à l'histoire de nos traditions. J'ose dire que ma construction identitaire est loin d'être achevée et qu'elle se transformera encore au fil de mes expériences de vie, de mes déceptions, de mes réussites et mes échecs, de mes rencontres... Mon bonzaï, lui aussi, allait vivre d'autres transformations tout comme ceux qui le précédaient. Après tout, ces arbres étaient considérés comme étant parmi les plus vieux de leur génération, ceux-ci ayant traversé bien des époques, des expériences uniques et semblables à la fois.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Cette discussion est présentée en tentant d'apporter réponse aux objectifs de recherche qui se rapportent à la description, l'analyse et la compréhension de l'expérience de l'internat par le biais d'une démarche réflexive, à l'expérimentation de l'écriture dans le but de dégager le sens de l'expérience et à l'analyse des effets contributoires de différentes sources issues de l'étude de soi en rapport avec la construction identitaire. À la lumière du récit, des liens entre les résultats de la recherche et les écrits scientifiques ont été créés, tant dans leurs convergences que dans leurs différences.

Dans les sections qui suivent, le schéma de récit ¹¹ ainsi que ses éléments clés sont présentés au travers d'une quête identitaire qui ne s'est jamais achevée. Le schéma « fait référence à une structure cognitive [...], sorte de représentation mentale épurée et standardisée des éléments du récit permettant une meilleure compréhension » de celui-ci (Legendre, 2005, p. 1158). Il a été utilisé afin de regrouper, avec le plus de rigueur possible, les résultats de cette recherche dans le but de mettre en relation ses différentes parties et ainsi mieux comprendre l'expérience. L'analyse des données de recherche faite avec le logiciel N'Vivo a aussi été utilisée

¹¹ Voir appendice C

comme soutien à la mise en forme de ce chapitre. Les éléments qui y sont ressortis forment, en partie, la structure de celui-ci. Cette discussion met donc en lumière les nombreuses implications conceptuelles, en lien avec le cadre conceptuel de la recherche et tout le sens contenu dans le récit. La première section présente les moments signifiants du récit en lien avec la compréhension du processus de construction identitaire, c'est-à-dire des éléments qui ont été mis en relation, voire même qui se sont fusionnés afin de comprendre comment se construit l'identité de l'individu en formation à l'enseignement. La deuxième section aborde plus spécifiquement le rôle de la démarche réflexive dans la construction identitaire et son apport dans la quête de sens. Elle précise aussi le rôle des instruments qui ont été utilisés tout au long de l'investigation. Enfin, la troisième section initie le lecteur à la façon dont l'étude de soi a été bénéfique dans le développement des compétences, dans l'apprentissage de la profession et dans l'augmentation de la confiance en soi.

5.1 RÉFLÉCHIR L'EXPÉRIENCE POUR COMPRENDRE LE PROCESSUS IDENTITAIRE

5.1.1 Le stage comme lieu privilégié dans la construction de l'identité professionnelle

Dans la formation, l'écriture peut devenir une expérience créatrice de sens, un sens qui s'ajoute au sens de la formation pratique. Or, par l'écriture, il est possible de reconstruire l'expérience en l'analysant à partir du sens donné à celle-ci dans l'existence de l'individu. Puis en l'interprétant, on peut en faire ressortir les points

qui pourraient être réinvestis dans l'expérience, afin d'en réorienter à nouveau le sens. Le récit est une source d'enrichissement intérieur chargée émotionnellement et apte à rendre l'expérience significative, compréhensible. La représentation de sa structure en amène la cohérence d'où se dégagent les liens entre chacune de ses parties qui forment un tout réaliste et crédible. La formation pratique est au cœur même de ce récit comme un lieu propice à la construction identitaire dans une durée toutefois limitée par les exigences de la formation des maîtres. Il faut voir, dans cette opportunité qu'est la formation pratique, la puissance de l'expérience réelle dans laquelle est ancrée l'intériorité de la personne – ses attentes, ses intentions, ses valeurs et croyances, ses motivations profondes – et par laquelle celle-ci sera amenée à apprendre, à changer.

5.1.2 Un premier pas : une confrontation des valeurs

D'abord, l'engagement dans la formation à l'enseignement peut être vu comme étant plus qu'un simple parcours vers l'obtention d'un emploi futur. Il demande un investissement qui part, d'emblée, du désir de vivre une vie pleine de sens et de cohérence, mais qui se poursuit dans la recherche de compréhension de la formation et de la place qu'il faut se faire au sein de cette profession. La recherche d'un équilibre permettant de rallier la quête de sens aux idéaux, aux valeurs, aux perceptions tout en essayant de mieux comprendre les expériences de vie en tant que personne humaine ne peut qu'augmenter le désir de s'engager dans la construction identitaire.

Dans la formation, il faut trouver le moyen d'accéder au pouvoir de l'agir en posant le problème de la relation théorie/pratique sous l'angle de l'accès au sens et de la compétence. Bourdages (1996) stipule, à cet effet, que le sens doit être pris comme un moyen de comprendre le vécu de l'expérience par un retour à soi et à son passé et surtout par ce désir de dépasser ce qui est pour tendre vers ce que l'on désire vraiment. C'est dans cette dimension réflexive que l'engagement dans une quête identitaire passe d'abord par la déconstruction de l'image idéalisée de la profession en confrontant, par le fait même, les conceptions antérieures liées à l'enseignement.

5.1.3 Un deuxième pas : développer sa confiance en soi

Il faut apprendre à apprivoiser sa propre quête, la définissant et y rattachant les aspects pouvant aider à mieux la comprendre et à y donner suite. Il est ici question de ce sens qui implique l'entièreté de la personne et qui amène la construction du soi personnel et professionnel permettant une différenciation du parcours de chaque individu. Il est possible d'ajouter que le sens recherché doit être rattaché à la signification de l'acte et à la valeur de l'engagement dans la recherche d'équilibre entre ce sens et le désir d'atteindre un haut niveau de compétence dans la profession enseignante et dans toutes les sphères de sa vie.

Cette quête peut aussi être vue comme une exploration du soi à travers des prises de conscience progressives qui provoquent le dépassement de soi, un investissement plus profond dans la compréhension de l'acte d'enseigner. La construction identitaire demande, dans un rapport à soi et à l'autre, l'établissement

d'une relation de confiance qui part avant tout du soi, mais qui est tout à la fois dirigée vers l'autre. C'est sous la plume de Charest (2004) que l'on découvre que cette identité intérieure est soumise aux influences extérieures et que ces interactions entre le soi et la culture sociétale permettent d'acquérir la confiance en soi nécessaire à cette quête de sens qui n'est jamais achevée et qui prend vie dans le retour à soi et l'ouverture au monde.

On peut vivre sa quête dans la recherche de cohérence, de pertinence de l'action sociale et c'est en reprenant l'idée de Lynes (2002), qui va dans le même sens que les résultats de cette recherche, qu'il a été possible de comprendre que la réalisation et la transformation de soi se réalisent en questionnant ses idéaux, ses valeurs, ses perceptions. Cette démarche sert de guide à l'agir professionnel et vient réconcilier, en quelque sorte, l'engagement dans la formation, la construction identitaire ainsi que les nombreuses prescriptions et exigences provenant de l'environnement extérieur. Il faut voir la quête de sens dans un rapport à soi, à l'autre, aux savoirs, à l'expérience et à la culture des milieux dans lesquels nous évoluons. Il faut aussi vouloir dépasser ses propres limites pour comprendre l'insatisfaction ressentie envers certains aspects de la formation qui peut paraître parfois très disparate et bien éloignée de la réalité des enseignants d'aujourd'hui. Le sentiment d'incompétence et d'insécurité doit progressivement faire place à une plus grande confiance en soi et à l'augmentation des initiatives que demandent l'autonomisation et la responsabilisation dans l'acte d'enseigner. Riopel (2006) affirme que le fait de

toujours augmenter le degré de confiance en soi est un élément essentiel à la construction de l'identité personnelle et professionnelle.

5.1.4 Un troisième pas : la prise de risque et ses retombées

- **Pour l'étudiant**

D'entrée de jeu, l'engagement dans une quête de sens promouvant la démarche réflexive, notamment par le regard sur soi et sur l'acte d'enseigner, vient clarifier plusieurs concepts présentés à la formation des maîtres, créant ainsi des liens précieux entre les cours et l'expérience en elle-même. Il faut comprendre l'importance de l'apprentissage significatif et, plus spécifiquement, celui d'apprendre sur soi-même afin de s'accorder la liberté d'être et de devenir une personne compétente. Vouloir accéder à cette liberté intellectuelle et affective, c'est un pas de plus vers cet espace de liberté qui soutient le changement conceptuel et favorise la construction identitaire de façon à viser l'autonomisation de la pratique.

Les retombées de cette quête de sens peuvent aussi être vécues à travers l'efficacité dans l'action, amenant la personne à mieux maîtriser les savoirs théoriques, à utiliser son jugement critique de façon plus réfléchie, à faire preuve d'une grande autonomie dans la réalisation de son travail au quotidien : anticipation, planification, pilotage, retour sur l'expérience, régulation et transfert. En tant que stagiaires, nous sommes plongés dans une phase exploratoire où les obstacles sont souvent nombreux et les incertitudes sans cesse renouvelées. Mais cette démarche réflexive reste un élément déclencheur de découverte de soi, de construction

personnelle et professionnelle, d'ouverture à l'autre et au monde et surtout de transformations qui peuvent être soutenues par le développement d'une relation de réciprocité entre l'étudiant et des personnes plus expérimentées.

- **Pour la famille**

La démarche de recherche présentée ici est largement venue influencer les membres de la famille proche de l'étudiante. Par les échanges et par l'intérêt porté à chacune des expériences vécues, il a été possible de percevoir une grande ouverture face à l'autre et surtout un désir de comprendre ce qui est similaire et à la fois différent dans chacun des cheminements. Il y a aussi eu cette curiosité qui amène l'engagement, l'investissement de temps et d'efforts dans la découverte de soi, de l'autre et qui fait naître une passion commune à travers les multiples rencontres. Le point de vue des enfants est sans doute celui dont on n'a pu s'éloigner; ils sont alors devenus des aides précieuses à travers les prises de conscience et des points de repère inestimables dans la quête de sens face à une formation élaborée pour les jeunes qui forment l'unité de base de nos écoles.

5.1.5 Un quatrième pas : le transfert vers autrui

- **Pour les élèves**

Les résultats de cette recherche démontrent que ce que l'on peut souhaiter pour soi-même – liberté, autonomie, engagement, dépassement, sentiment de compétence, prise de conscience, compréhension, recherche de sens, de plaisir — peut être transmis aux enfants par le biais de l'expression de sa personnalité, de ses interventions, de ses gestes et paroles. Cette quête a été alimentée par cet

apprentissage authentique déployé dans le partage des expériences qui sont venues souvent se compléter dans toutes leurs différences. Les enfants ont appris à apprendre et à se découvrir, tout comme l'enseignante et la stagiaire l'ont fait à travers la démarche réflexive.

- **Pour les collègues**

En s'engageant dans une quête de sens, de cohérence, de pertinence, on voit naître des personnes qui parviennent à mieux se questionner et à aller plus loin dans la connaissance d'eux-mêmes et de leur profession. Le fait de plonger graduellement dans un univers de recherche a incité certaines personnes impliquées de près ou de loin – conjoint, enfants, collègues étudiants, enseignante associée – à s'investir et trouver la motivation de comprendre leurs apprentissages ainsi que son processus. Les fondements mêmes de toute action pédagogique reposent sur une mise à jour des connaissances, nous a affirmé Dewey (1933) et c'est de ce souci de devenir toujours plus efficace en ralliant la théorie à la pratique par « le savoir en action » que les rencontres avec autrui peuvent être abordées. Le fait d'avoir à toujours s'interroger, analyser et vivre le fruit des réflexions dans l'action a permis de mieux accepter la déstabilisation causée par la confrontation des pratiques et théories et de sentir une ouverture au changement, à la transformation de soi. Cette recherche de signification a apporté une valeur à l'acte d'enseigner toujours renouvelé et au développement de la valorisation de soi, selon les recherches de Boutin et Camarero (2001), est nécessaire à l'engagement dans l'acquisition progressive de l'autonomie professionnelle.

- **Pour la formation initiale**

Les résultats de la présente recherche n'ont pas la prétention d'anticiper ses retombées dans la formation des maîtres étant donné qu'une des limites de cette étude autoethnographique est liée à son incapacité de généraliser cette expérience à toute la communauté d'apprenants. Est donc présenté, en toute humilité, ce qui a été souhaité et ne s'est jamais estompé – tout au contraire – dès le tout début de l'investigation.

Le désir de raconter l'expérience de formation a trouvé tout son sens dans une quête de soi qui a été portée par des idéaux, des valeurs, des perceptions. L'expérience a possiblement pu faire émerger des doutes, des questionnements et des remises en question qui ont amené l'étudiante à vivre des changements. Pour la formation des maîtres, le partage de cette expérience permet de donner des pistes quant aux indices – énumérés dans le chapitre des résultats – qui nous dirigent vers un questionnement quant à la pertinence de l'accompagnement des étudiants dans leur démarche de formation et sur les moyens d'assurer ce soutien.

Ce récit peut être l'occasion de se questionner sur la pertinence des cours offerts et les liens pouvant exister entre chacun d'eux, sur la place de la démarche réflexive et les moyens de réellement la soutenir à travers le parcours des études universitaires. En fait, il s'agit d'une invitation à la réflexion et aux prises de conscience en vue de l'amélioration d'une formation qui soit plus intégrée et qui prépare les futurs maîtres à s'engager véritablement dans un parcours individualisé, plus conscient et volontaire. La démarche réflexive ainsi que ses outils doivent être

considérés comme des moyens importants permettant de soutenir la construction de l'identité personnelle et professionnelle.

5.2 LES CARACTÉRISTIQUES DU SUJET COMME AUTEURE DE L'EXPÉRIENCE

L'auteure est une personne organisée toujours désireuse de questionner l'expérience. Ce trait de personnalité, qui est largement décrit dans le récit, s'est transformé positivement tout au long de la formation initiale; il peut constituer une aide à la construction identitaire. Ce qu'ont dit les auteurs (Bourdages, 1996; Lynes, 2001; Meirieu, 2005; Perrenoud, 2001a) à ce propos se résume au fait que ce que l'on devient découle nécessairement des expériences antérieures, celles-ci nous ayant transformés. Ils affirment aussi que ces attitudes, perceptions, habiletés et valeurs doivent être confrontées à un savoir qui nous dépasse et favorise l'engagement dans un projet personnel de vie. Ma quête est toujours allée dans ce sens.

Le fait d'être déterminée à investir temps et efforts dans l'expérience de la formation dirige aussi la démarche réflexive dans le processus de construction de l'identité personnelle et professionnelle. C'est en s'inspirant de la réflexion d'Artaud (1989) que nous décrivons plus précisément ce qui a fait partie de cette quête, celle devenir une enseignante géniale. La réflexion et l'analyse faite du statut de l'auteure – femme-mère-étudiante-future enseignante –, associés au temps pris pour vivre les transformations sont venus guider l'ouverture à l'expérience et la création de sens s'opposant au manque de cohérence des pressions et exigences provenant de la

société. Artaud (idem) dirait ici d'utiliser ce vécu pour redonner vie aux savoirs à l'intérieur du soi, afin d'arriver à une reconstruction personnelle et professionnelle.

L'équilibre recherché entre le sens et la compétence laisse donc transparaître des incertitudes qui sont nécessairement le point d'ancrage à un engagement plus soutenu et plus conscient. Ce projet de formation a donc été une source de questionnement apportant une meilleure confiance en soi et donnant un nouveau sens à l'expérience, à la vie, à l'existence. Ces prises de conscience ont accompagné l'investissement dans la recherche et l'accomplissement de soi, passant par les attentes personnelles, les intentions, les valeurs et croyances. Dans cet équilibre cohabitaient à la fois une vision de l'éducation – les perceptions antérieures – et le désir de devenir une enseignante compétente risquant la sécurité de sa zone de confort. Les normes collectives sont toutefois venues compromettre l'équilibre dans l'entièreté de la personne, empêchant parfois l'auteure de réellement devenir la personne qu'elle désirait être. La liberté et le soutien proposés par Jeanne et Alice sont venus apaiser ces pressions et lui ont permis de croire en son plein potentiel et en l'innovation, malgré un monde scolaire parfois étouffant et oppressant.

Toutes ces rencontres qui ont personnalisé l'expérience et ont défini plus profondément la quête dans cette recherche ont joué un rôle majeur dans la compréhension de la démarche réflexive. Les forces de l'étudiante – *curiosité, sens de l'organisation, détermination, désir d'apprendre, recherche d'équilibre, de compréhension, de sens, de pertinence et de cohérence* - ont été aidantes et ont guidé celle-ci dans ce parcours de transformation de soi qui s'est avéré douloureux à

Les obstacles et adjuvants à la quête de sens ont cohabité dans la construction identitaire de l'auteure, surtout lorsqu'elle a cherché à trouver le sens dans son expérience. Ils se sont transformés à bien des égards, l'un venant progressivement renverser l'autre, selon le temps et le contexte dans lesquels elle s'était engagée. Le fait de vouloir dépasser ses doutes a ouvert les portes afin que ceux-ci deviennent actes de compréhension. L'ouverture face à la déstabilisation a alors permis de restaurer l'expérience, les manques de confiance étant alors perçus comme des guides dans sa recherche de liberté. Ce ne sont là que quelques exemples qui seront précisés ultérieurement.

Toutes les années passées dans la formation initiale nous apprennent à surmonter les obstacles qui s'avèrent parfois être des défis de taille et, la plupart du temps, des prises de conscience nous dirigeant vers ce sens à donner à nos actions. Certaines recherches sur la formation pratique et la démarche réflexive (Boutin et Camarai, 2001; Gervais et Desrosiers, 2005; Martin, Garant, Gervais et St-Jar, 2005; St-Jar, 2005) nous ont permis de constater que la formation initiale est un processus complexe et multidimensionnel. Elle implique une variété de facteurs, tels que le contexte, les ressources, les compétences des enseignants et des apprenants, et les pratiques pédagogiques. Ces recherches soulignent l'importance de la formation initiale pour développer des enseignants réflexifs et capables de répondre aux besoins de leurs élèves. Elles mettent également en évidence les défis rencontrés par les enseignants en formation initiale, tels que le manque de ressources, le manque de soutien, et le manque de reconnaissance. Ces défis peuvent être surmontés en mettant en place des stratégies efficaces, telles que la collaboration, la recherche-action, et la formation continue. Ces recherches ont également permis de développer des outils et des ressources pour soutenir la formation initiale, tels que des guides de formation, des modules de formation, et des outils d'évaluation. Ces outils et ressources peuvent être utilisés par les enseignants en formation initiale pour améliorer leur pratique et leur développement professionnel. Ces recherches ont également permis de développer des programmes de formation initiale plus efficaces et plus adaptés aux besoins des enseignants et des apprenants. Ces programmes peuvent être conçus pour être plus interactifs, plus pratiques, et plus axés sur le développement des compétences réflexives. Ces recherches ont également permis de développer des stratégies de formation initiale plus efficaces, telles que la formation par les pairs, la formation par les mentors, et la formation par les projets. Ces stratégies peuvent être utilisées pour soutenir la formation initiale et améliorer la qualité de la formation. Ces recherches ont également permis de développer des outils et des ressources pour soutenir la formation initiale, tels que des guides de formation, des modules de formation, et des outils d'évaluation. Ces outils et ressources peuvent être utilisés par les enseignants en formation initiale pour améliorer leur pratique et leur développement professionnel. Ces recherches ont également permis de développer des programmes de formation initiale plus efficaces et plus adaptés aux besoins des enseignants et des apprenants. Ces programmes peuvent être conçus pour être plus interactifs, plus pratiques, et plus axés sur le développement des compétences réflexives. Ces recherches ont également permis de développer des stratégies de formation initiale plus efficaces, telles que la formation par les pairs, la formation par les mentors, et la formation par les projets. Ces stratégies peuvent être utilisées pour soutenir la formation initiale et améliorer la qualité de la formation.

2000; Perrenoud, 2001; Riopel, 2006;) démontrent que les étudiants à la formation à l'enseignement passent nécessairement, à un moment ou à un autre de leur parcours universitaire, par des périodes de doute, d'angoisse, d'incertitude et de remises en question. Le sentiment d'incompétence, d'insatisfaction, le manque de confiance et le manque d'expérience ont aussi été présents, surtout lors des stages. On peut dire que les obstacles, qu'ils soient internes ou externes, trouvaient réponse tant de l'intérieur – le soi – que de l'extérieur – les autres ainsi que l'environnement, le contexte.

Un autre obstacle qui a été perçu chez la majorité des étudiants à la formation en enseignement a été présenté par Legault (2004) qui ne passe pas sous silence le fait que les étudiants soient réticents à s'engager dans une démarche réflexive qui leur ferait perdre beaucoup de temps qu'ils auraient consacré à la recherche de techniques utiles dans la pratique. Selon ses recherches, l'engagement dans un tel parcours soulèverait trop de craintes face à la déstabilisation et à la confrontation que demande le changement de pratiques.

Selon les résultats de cette étude, le manque de temps est effectivement un obstacle de taille à l'engagement dans la démarche réflexive, l'auteure étant avant tout maman de quatre jeunes enfants. La crainte du changement, quant à elle, peut se transformer, à certains moments dans la formation, en un désir de dépassement et en un plaisir de découvrir. Le fait que des gens expérimentés - comme Pierre, Alice et Jeanne - croient en l'étudiante, aient été disponibles et la conseillent tout en la respectant, a permis une participation active de l'étudiante dans les échanges considérant ainsi son opinion tout en soulevant d'autres questionnements. La relation

de réciprocité est donc devenue une source de motivation qui lui a donné la force de plonger, d'alimenter cette propension à aller en profondeur tout en recalculant sans cesse les risques qui sont associés au changement.

5.3.1 Dans l'analyse en profondeur d'une expérience de stage positive

L'entrée dans ce milieu de vie inconnu – le stage – s'est fait en passant par quelques périodes de perturbations : peur de déranger, peur d'être jugée et de ne pas être à la hauteur des attentes du milieu, le manque de temps, les barrières issues de nombreuses exigences de stage – dossier progressif, planifications longues et éclatées, etc. – qui n'a pas laissé beaucoup de latitude à l'autonomie. L'expérience profonde de l'enseignante associée a aussi été considérée comme un obstacle à la construction identitaire, au départ. Cette expérience de longue date a fait miroiter toute l'ampleur de l'incompétence liée au fait d'être stagiaire et a renvoyé cette image de la personne inexpérimentée arrivant dans la profession. Ces obstacles ont bien été présents et ont parfois empêché la stagiaire d'être réellement elle-même et de risquer l'erreur.

Le fait de se sentir bien accueillie et rassurée – prise en compte de qui l'on est, de ce que l'on veut et des moyens à prendre pour y arriver, réel souci d'une relation d'égal à égal, partage d'expériences et de connaissances, ouverture face aux changements qu'implique la venue d'une personne inconnue – a joué un rôle considérable dans la construction de l'identité personnelle et professionnelle de l'étudiante. La liberté d'être et de devenir a guidé, quant à elle, les rencontres, les discussions et la recherche de sens. Elle a été vécue dans le respect de chacun.

L'écoute de l'autre et la disponibilité réciproque ont aussi été des éléments qui ont fait de l'expérience une suite de petits plaisirs qui sont devenus agréables à partager. Le fait de se sentir respectée et libre a amené une ouverture vers l'autre, désirant le même bien-être pour la personne avec qui l'expérience est partagée. Il est ici question de cette attention particulière, attention face à ce qui est déjà en place, aux attentes et aux priorités de l'enseignante associée, à ses valeurs et intérêts, à sa perception de l'enseignement, à sa gestion de classe. Cette enseignante chevronnée qui a été considérée comme une personne ayant des forces et des limites qui guident la stagiaire au fil de l'expérience de la formation pratique. Les stages restent souvent gravés dans la mémoire de l'étudiant en formation, laissant des traces de ce qui a été apprécié ou détesté dans le milieu scolaire.

5.3.2 À travers la liberté d'être et de devenir

Dans quelles mesures sommes-nous réellement libres? Notre société éduque les jeunes en leur imposant des normes collectives, en faisant d'eux des êtres souvent dépendants d'un système social bien peu équilibré. Le désir d'accompagner les élèves dans le développement de leur autonomie doit se faire en leur laissant l'occasion d'être critiques face à ce qui les entoure, en leur laissant la liberté de choisir. Ils doivent, eux aussi, trouver un certain sens à ce qu'ils font, à ce qu'ils sont et à ce qu'ils veulent devenir.

Étant en quête de sens, ce sens étant l'instrument choisi pour comprendre cette expérience, l'auteure a voulu accéder à une liberté d'être et de devenir. Le fait de

vivre et faire vivre le changement par le partage de l'expérience et le vécu d'individus a contribué à rendre le contexte de stage plus favorable à la construction identitaire. Durant la formation, ce besoin de liberté a été guidé par des échanges, des discussions et des confrontations avec d'autres. C'est dans l'interaction et à travers une démarche de réflexion qu'ont été vécus de grands remous, mais aussi de belles quiétudes. Il a fallu rester alerte face aux prises de conscience, celles-ci étant essentielles à l'accès à la liberté du sens, de la compréhension et de la cohérence qui s'y rattache. Le fait que l'étudiante se sente libre et autonome ont procuré cette aisance face au goût du risque et au désir de s'améliorer.

5.3.3 Au-delà des pressions extérieures

La liberté qui a été recherchée reste pour autant enchaînée à des pressions extérieures qui se font obstacles, les unes les autres, en étirant la patience de chacun et en plaçant la certitude et la vérité absolue comme des finalités perçues de la condition humaine. Les habitudes et perceptions antérieures ont parfois été douloureuses, voire même sembler impossibles à dépasser. Toutefois, dans cette impossibilité collective, il a été possible de trouver un « soi » qui détienne véritablement la clé qui ouvre cette voie à l'apprentissage, celui qui pourrait mener au changement et à la recherche du sens dans l'expérience de vie.

Les résultats de cette recherche tendent vers la déconstruction de la vision actuelle de notre société¹² pour toujours tenter de l'améliorer, ceci partant d'abord d'une pensée réfléchie afin de se transformer soi-même. Malgré le regard de l'autre, le stress de paraître différente, la sécurité de rester dans sa zone de confort, le manque d'assurance lié à l'innovation et les déstabilisations fréquentes, l'étudiante a tenté de confronter cette conformité, laissant la critique constructive faire son œuvre, tant dans l'intérieur que dans l'extérieur, du personnel vers le culturel. Cela a soulevé de grands questionnements et des remises en question qui ont fait avancer la quête de sens, la questionnant, la renouvelant dans le but de la relier à la cohérence face à son propre discours.

5.3.4 Dans la relation de réciprocité : une valeur inestimable à la construction identitaire

Le partage de l'expérience présenté dans le récit peut être considéré comme une source de référence, d'apprentissage, de sens. Cette confiance mutuelle retrouvée dans la réciprocité de la relation s'est avérée être un adjuvant bénéfique à l'engagement de l'étudiante dans sa quête de sens, de compréhension de l'action de formation. On peut découvrir que le plaisir se trouve dans l'effort de comprendre, tant dans les interactions que dans les prises de conscience mutuelles. Ces échanges motivants lui ont permis d'augmenter la confiance en soi, de réduire les doutes et

¹² Cette vision nous semble être une vision linéaire de l'acquisition des compétences qui nous semble ne pas tenir compte de la complexité des processus qui sont souvent marqués par une alternance entre le temps et l'expérience. Cette question mériterait une étude plus approfondie.

d'intensifier la qualité des réflexions, celles-ci étant partagées avec des individus vivant cette même passion d'apprendre. Le fait de se comparer à des modèles d'expérience différents a été une autre façon de tenter d'améliorer l'acte d'enseigner.

Les échanges courriels, rencontres, discussions sont aussi allés dans le même sens que la quête favorisant le questionnement et la prise de distance face à l'expérience. Ces outils ont incité l'étudiante à toujours renouveler son projet d'apprendre, cette recherche de compréhension du sens de l'expérience qui amène cette compréhension à un niveau supérieur. Il faut toutefois spécifier que sans cette relation de confiance, la réciprocité ne peut voir le jour. Elle fait place à une relation de pouvoir où seul le maître détient la « vérité », au manque de confiance, au sentiment d'incompétence, à la peur du risque, du ridicule, de l'engagement. Elle amène la personne à se fermer et à éviter l'investissement de soi dans ce projet innovateur qu'est le changement.

À ce propos, l'analyse du récit fait ressortir la relation de confiance avec Jeanne et Pierre comme étant une aide précieuse à la recherche d'équilibre entre le sens de l'expérience et le désir de l'auteur de devenir une enseignante compétente. Il est ici question de la disponibilité, du souci de respecter le cheminement de chacun, du partage de savoirs théoriques et d'expérience, du soutien et des rétroactions fréquentes, des pistes de solutions issues des réflexions et des discussions. Il est aussi question de tous ces précieux conseils quant à la démarche réflexive, aux lectures pertinentes et aux ressources disponibles. Le fait de partager l'écriture – le journal de bord et les courriels –, de la présenter à des personnes de confiance afin qu'ils guident

la réflexion est venu donner un sens à la démarche en plus de valoriser l'engagement de la stagiaire dans la recherche de compréhension de l'expérience. Cette relation a été basée sur cette valeur et direction à donner à l'expérience, sur cette recherche de sens qui a été chère à sa construction identitaire.

5.3.5 À l'aide d'instruments soutenant la réflexivité

Si l'expérience mérite d'être observée et analysée, elle a besoin que l'on s'y penche à l'aide d'outils favorisant la réflexivité. Certains auteurs parlent du journal de bord (Baribeau, 2005; Boutin et Camarais, 2001; Legault, 2004; Poisson, 1991; Savoie-Zacj, 2004) comme un outil de développement professionnel qui contribue à l'analyse de données véritables. Avant de présenter davantage cet instrument, il faut rassembler tous les outils réflexifs qui ont été des adjuvants à la réalisation de ce projet de recherche et plus encore à l'approfondissement et la continuité de l'engagement de l'auteure dans une démarche réflexive qui fait maintenant partie de sa routine de vie. Il serait difficile de nier l'importance de l'écriture qui est restée omniprésente tout au long de l'investigation. Sans elle, il aurait été difficile de revoir l'expérience de façon à ce qu'elle prenne sens à travers d'autres formes d'apprentissage et qu'elle soit toujours un peu plus consciente de la théorie qui la sous-tend.

Il faut revenir ici à l'idée du journal de bord dont la présence constante et continue a été bénéfique à la quête de sens et de cohérence dans le projet : dans les journées de travail, les soirées de réflexion, les interactions sociales ou encore les fins

de semaines. L'écriture prenait vie à travers les différents outils réflexifs dont les échanges courriel, les notes de terrain, les rétroactions, les annotations dans le journal, les résumés de lecture, les réseaux conceptuels. Ce journal était le lien entre tous ces moyens qui étaient, quant à eux, au service de la réflexivité. L'écriture ainsi que son rôle à l'intérieur de la démarche de recherche seront définis plus précisément dans les pages qui suivent.

5.4 UN REGARD GLOBAL SUR LE SENS PRODUIT PAR CETTE EXPÉRIENCE

L'enseignement part avant tout de l'intérieur. C'est un don de soi qui doit être guidé par l'effort et le courage de se remettre en question, la prise de distance de l'expérience, l'analyse de sa pratique et l'amélioration de l'agir dans l'action. Il faut vouloir comprendre la formation en réponse à des doutes, des questionnements, des incertitudes et insatisfactions. Pour devenir une enseignante professionnelle, on doit s'engager dans une démarche réflexive rigoureuse et constante afin d'allier la théorie à la pratique et faire de la pratique une source de savoirs pouvant être théorisés. Cette investigation a trouvé valeur et signification dans l'écoute d'une motivation intérieure qui a contribué à la poursuivre d'une quête de sens, celle qui a permis que l'auteure se choisisse dans cette expérience vouée à la découverte de soi.

Le sens, selon Lynes (2002), amène l'individu à se représenter la profession dans ce qui semble souhaitable pour soi. Il amène la personne à se laisser guider par ses idéaux, perceptions, valeurs, en étant toujours consciente que ceux-ci sont amenés

à changer pour que le sens reprenne une autre forme dans le personnel et le professionnel. La quête de sens vécue ici est intimement liée au fait de toujours rechercher ce qui semble « souhaitable », ce que l'on désire être et devenir et la façon de s'y prendre pour y arriver. Le but était de comprendre la formation pour marcher vers le dépassement de soi, vers ce quelque chose qui était bien plus grand que soi : le risque d'apprendre, enfin, et de trouver la cohérence nécessaire à un agir qui sous-tend une théorie et à une théorie issue de la pratique. Le processus de déconstruction-reconstruction était nécessaire à l'accomplissement de cette quête. Le fait que la stagiaire confronte ses idéaux, ses conceptions était une étape à franchir pour prendre conscience de ce qui était là et ainsi le transformer afin de l'améliorer.

5.4.1 Le sens dans la relation théorie/pratique

Appliqué au contexte de cette recherche, le sens de l'expérience se définit donc comme un retour à soi par autrui, une prise de distance qui implique un regard sur le passé afin de mieux le comprendre, d'anticiper l'avenir. Ce désir de comprendre était perçu comme un projet personnel, une motivation intérieure dans lesquels le sens devenait la toile de fond de chacune des facettes de l'expérience, assurant ainsi sa cohérence. Le fil conducteur du récit devenait donc une motivation à comprendre la formation initiale à l'enseignement sous l'angle de la relation entre la théorie et la pratique et la trame de fond, quant à elle, était le sens de cette expérience sur la vie personnelle et professionnelle.

L'auteure est l'objet de cette recherche, un objet qui a été transformé par le récit, celui-ci ayant été médiateur entre le sens recherché et la compréhension obtenue par son analyse. Autrement dit, l'acte d'enseigner a été métamorphosé en une quête de soi, de cohérence entre celui-ci et les savoirs appris antérieurement. Perrenoud (2001) suggère l'idée de questionner le sens de l'expérience, par l'entremise d'outils réflexifs, afin de rester ouvert aux opportunités dans un rapport à soi et au monde, le questionnement permettant de clarifier l'acte et de comprendre le vécu dans l'intention de se former, de se transformer. C'est ainsi que le récit vient questionner le sens de l'expérience faisant de l'auteure une personne porteuse de sens à son tour. Dans l'intention de découvrir ce qui la ferait devenir une enseignante compétente, la formation a été questionnée, afin de lui donner toute la signifiante qui peut être transférable dans l'acte d'enseigner, le sens étant redéfini encore et toujours.

En mettant en parallèle la question du sens et l'intention de comprendre l'articulation théorie et pratique, il est maintenant possible de concevoir le sens comme étant le chemin à prendre, afin d'arriver à ce qui est souhaitable pour la personne et la collectivité, en plus de le voir dans la signification donnée à l'expérience. On peut dire, en cohérence avec ce mémoire, que les savoirs savants, quant à eux, ne sont transférés dans la pratique que s'ils ont du sens, le sens étant une condition du transfert. Quant à notre intention de rallier la pratique à la théorie, nous pouvons dire qu'elle se retrouve dans la motivation de poursuivre des idéaux en devenant toujours un peu plus conscient de soi et de son action de formation : toujours viser plus haut et vivre les transformations dues aux prises de conscience et

aux remises en question que propose la démarche réflexive, celle-ci devenant le moyen d'y parvenir. Son rôle est donc de faire naître un besoin de sens qui demeure le moteur de la transformation qui ramène à une situation d'équilibre, comme l'indique la figure 3 de la page 175. Chaque retour à l'équilibre contribue alors au développement des compétences et de l'identité personnelle et professionnelle. L'idée de Schutz (1899-1959 cité dans Bourdages, 1996), à ce sujet, stipule qu'il conçoit le sens comme « quelque chose qui se construit à partir d'éléments du passé et d'une anticipation du futur, comprenant intrinsèquement une dimension temporelle » qui impose un retour à l'équilibre (p. 31).

Il est ici nécessaire de comprendre que la quête de sens n'est pas linéaire, mais plutôt circulaire, c'est-à-dire sans cesse renouvelée, tout comme les intentions et objectifs de vie qui entraînent des attentes parfois idéalisées ou irréalistes dans la pratique. La formation, s'il y a absence de réflexivité, ne sert qu'à augmenter cette idéalisation de la profession, laissant à tout coup cette image parfaite du métier dans la mémoire et les espérances des étudiants. Le sentiment d'y croire vraiment – l'idéalisation de la profession – se heurte souvent à la réalité vécue dans la formation pratique provoquant ainsi le désespoir, de découragement et le sentiment d'incompétence chez le stagiaire. Les obstacles rencontrés semblent alors avoir été camouflés ou ignorés afin d'éviter de réellement confronter les étudiants dans leur engagement dans la profession enseignante. Malgré les intentions de la stagiaire d'utiliser les savoirs savants pour donner le meilleur d'elle-même dans l'action, la résistance était là et insistait sur le manque de cohérence de la formation. Pour situer

ces propos, il faut se référer à Le Boterf (2008) qui soutient, tout comme Bourdages (1996), qu'à partir des intentions qui se transforment avec le temps et selon le contexte, il est possible de dégager la signification de l'acte dans l'effet de boucles des rétroactions et des impacts de celles-ci dans l'action. La quête a donc été poursuivie en tentant de bien définir les intentions ainsi que les moyens pour réconcilier ces savoirs théoriques et ceux de la pratique.

5.5 LA DÉMARCHÉ RÉFLEXIVE : UN SOUTIEN À LA QUÊTE DE SENS DANS LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Les frontières entre sens et réflexion sont très étroites, l'un n'allant pas sans l'autre. Il importe de spécifier que la réflexivité engendre une prise de conscience qui amène la construction du savoir et la déconstruction du sens (Boutin et Camarais, 2001; Dewey, 1933; Donnay, 2002). La démarche réflexive a donc été utilisée en supposant que la stagiaire puisse tirer des leçons de l'expérience en cherchant à y dégager le sens qui viendrait donner une direction aux actions futures. Ce sens était à la fois porteur d'intentions de compréhension pratique et théorique, mais aussi lié à une motivation d'autonomiser l'agir et d'apprendre à mieux se connaître. Il ne fallait pas seulement mettre en œuvre des actions pertinentes aux yeux des autres ou provoquer des effets d'admiration issus de l'image du « parfait penseur », mais plutôt voir en la compétence et en ses ressources toute la démarche que nécessite un agir réfléchi en cohérence avec ce travail de clarification conceptuelle. La quête de sens doit ici être vue comme une trame de fond, celle qui provoquait chez l'auteure de

douloureux passages – provoqués par la confrontation de ses perceptions, de ses valeurs, de ses idéaux – qui étaient essentiels à la poursuite de cette quête. Argyris et Schön (1974) soutiennent que c'est dans une démarche exigeante qui amène à mieux comprendre les obstacles et problèmes rencontrés que l'on prend conscience de la cohérence entre ses intentions et ce qui se passait réellement sur le terrain, entre les savoirs savants et les savoirs issus de l'expérience.

5.5.1 Des conditions pour que l'expérience soit teintée de sens dans la démarche réflexive

L'auteure s'est engagée dans une quête de sens, étant elle-même l'objet de cette recherche. Elle a investi temps et efforts dans une démarche réfléchie de reconstruction de sa propre expérience afin d'en retirer tous les bénéfices pour une meilleure pratique, une plus grande connaissance de soi. Elle a constaté que le fait de chercher un sens à son expérience, à son existence l'a aidé grandement à combler ses besoins personnels par la création de contextes favorisant l'apprentissage, les liens entre la théorie et la pratique et, de ce fait, la construction de ses compétences en tant que future enseignante.

- **La recherche de sens en elle-même**

À travers ce récit, nous avons découvert qu'il fallait chercher le sens de l'expérience en fonction de l'acte et face à la pertinence des finalités éducatives pour construire une identité personnelle et professionnelle et rééquilibrer la relation entre le sens recherché et la compétence visée. L'auteure a voulu trouver la signification de ses actes, la valeur qu'ils ont eu dans son parcours de vie et la motivation intérieure

de poursuivre sa quête, d'y donner la direction souhaitée. Dans cette recherche de sens se trouvait aussi la recherche d'une compatibilité en le pouvoir sur soi – maîtrise de l'objet d'apprentissage, conscience de l'acte, perception analytique de soi, de l'action de formation, de sa place au sein de l'enseignement – et la confiance nécessaire à l'engagement dans une démarche réfléchie de développement professionnel. Les recherches de Bourdages (1996) sur la persistance au doctorat montrent bien l'importance de la quête de sens dans la construction identitaire. Cette auteure souligne par contre que la liberté – le pouvoir sur soi – n'a pas de sens sans la responsabilisation de l'acte, d'où l'importance des prises de conscience pour agir de façon réfléchie dans l'action.

- **Un questionnement qui pose la question du sens**

Il arrive que le fait d'être confrontée à une situation problème ait obligé l'auteure à revoir ses attentes et intentions, ses valeurs et idéaux, le sens apporté aux événements. La plupart du temps, il lui a fallu re-questionner l'expérience de façon à ce qu'elle prenne une toute nouvelle direction, un nouveau sens afin d'y reposer la question de sa pertinence et voir les solutions possibles aux problèmes rencontrés en tant que stagiaire : peur de déranger, stress, incertitudes, gestion de classe, discipline, difficultés scolaires, manque de temps.

Dans cette perspective, nous avons défini la réflexion comme un outil de résolution de problèmes pouvant servir à donner un sens à une situation particulièrement inconfortable ou encore aidant à trouver une solution originale à un problème complexe rencontré dans la pratique. Plusieurs recherches, dont celles de

Dewey (1933), Guillemette et Gauthier (2008), Lévesque (2002), Loughran (2006) et Legault (2004) montrent à quel point l'engagement dans la démarche réflexive est un moyen efficace de développement professionnel et une façon de mieux comprendre la place de la formation pratique à l'intérieur de la formation des maîtres. Il fallait que la stagiaire trouve un sens à son expérience en la questionnant, en l'observant, en la critiquant, en l'analysant et en la racontant par le récit. On a alors vu la compétence à enseigner se construire, changer, évoluer, se transformer.

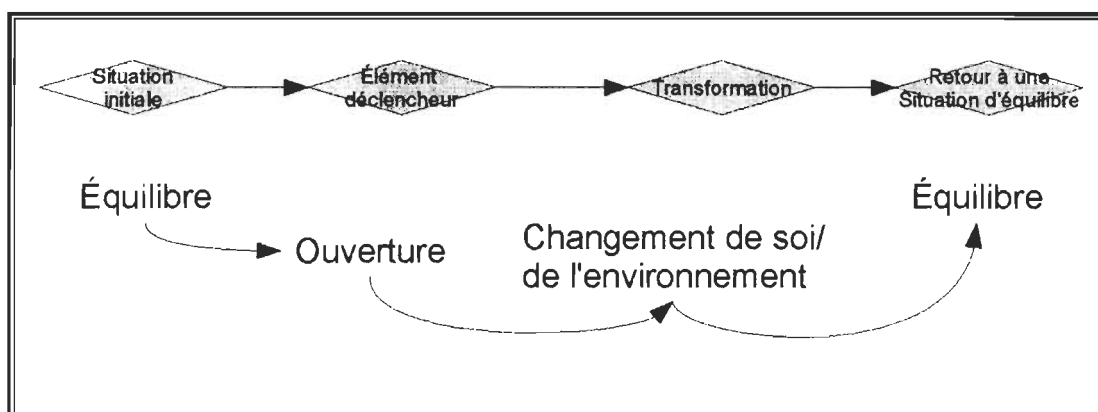
- **Accepter le deuil et vivre entre l'équilibre et le déséquilibre**

Se distancier de l'expérience, c'est établir une frontière, si étroite soit-elle, entre l'intérieur et l'extérieur, entre soi et son action de formation, entre ce qui est et ce qui est souhaité, entre la théorie et la pratique. Vouloir s'améliorer implique donc un retour à soi dans un rapport d'extériorité qui peut être vécu par le deuil de la vérité absolue, le refus de toute certitude immuable, d'une routine non réfléchie, d'un acte permanent. L'auteure a fait le deuil de cette sécurité dans laquelle elle se sentait bien, mais très peu motivée. Elle refusait de rester dans une zone de confort qui l'étouffait, qui allait à l'encontre de sa quête, mais qui se rapprochait beaucoup des normes collectives.

Le déséquilibre peut être vécu en tentant de confronter les pressions culturelles et sociales. Il faut, par la suite, regagner l'équilibre en revenant vers une source intérieure, vers ce qui semble stable en soi et qui fait sens. La démarche réflexive est donc au centre de la quête; elle est un moyen d'arriver à mieux comprendre les phénomènes, les problèmes et les réussites qui font partie intégrante

de l'existence. Le fait d'être stagiaire intensifie beaucoup cette relation équilibre-déséquilibre, car il y a plusieurs confrontations entre qui nous sommes, ce que nous voulons devenir, l'image que nous voulons projeter et celle que nous nous faisons au sujet d'autrui. Cette image projette l'enseignante associée et le superviseur, celle qui peut devenir un outil de référence et dont on rêve souvent de se rapprocher en tant que novice. Le schéma qui suit illustre bien ce propos à travers la structure narrative de l'approche autoethnographique.

Figure 3 : Entre équilibre et déséquilibre



- **La relation de réciprocité**

Comme vue précédemment, la relation de réciprocité est un adjuvant à la quête de sens de l'auteure tout comme elle l'a été à travers son engagement dans la démarche réflexive. Celui-ci a demandé temps, efforts, ouverture à la critique et aux changements, disponibilité, respect et authenticité. Le soutien de Jeanne, Pierre et Alice ainsi que celui de la famille, des collègues, des amis et d'autres formateurs

universitaires a sans doute été un des supports les plus importants face à l'engagement de la stagiaire dans sa quête de sens et de compréhension de la formation. Dans cette relation de réciprocité, il a été possible de passer du contenu de l'expérience – confrontations, erreurs, échecs, déstabilisations – au sens produit par celle-ci – plaisir, découverte, bonheur, dépassement de soi –, ce qui a engendré beaucoup de réorganisations afin d'aller plus loin et d'augmenter la cohérence entre ce qui est vécu et désiré et ce que la société renvoie comme miroir. Les nombreux échanges ont été interprétés et analysés à l'aide d'outils réflexifs, plus spécifiquement à l'aide de l'écriture.

La réflexion a donc été vécue comme une façon constructive et motivante de confronter ses idéaux, ses perceptions, son ouverture à d'autres perspectives, de prendre les individus comme modèle – positifs ou négatifs –, cette façon qui vient soutenir les transformations issues d'un retour à soi. À ce propos, de La Garanderie (1997) affirme que l'imitation est un moyen de vivre du sens, ce sens étant investi dans l'effet miroir qui confronte nos propres finalités. Cette relation de réciprocité devient alors un outil réflexif, dans le sens où elle oriente les gestes, l'action de formation, les tâches en tant que stagiaire, les réflexions; elle soutient la quête de sens, de cohérence et la recherche d'un espace commun appuyé par les échanges.

En effet, que l'on parle de la réflexion sur, pour ou dans l'action (Schön, 1994), qu'il s'agisse de la critique et l'analyse de l'expérience par le biais d'outils réflexifs, de métacognition, de la recherche ethnographique ou simplement d'une recherche impliquant des êtres humains, le futur enseignant a besoin d'être formé

pour s'engager dans une telle démarche et donc d'un appui extérieur, soit un collègue, un formateur, l'enseignante associée ou toute autre personne dont l'expérience peut se rapprocher du même domaine d'intérêts. C'est du moins ce que propose Estrela (2001) qui indique, en plus, que la formation doit valoriser ce partenariat basé sur un rapport d'égalité, ce qui enraye la relation de pouvoir qui découle de l'expertise professionnelle ou du statut de formateur universitaire. Ce qui a été vécu dans cette recherche est, tel que mentionné antérieurement, basé sur cette relation d'égalité où il y avait un partage mutuel de connaissances et d'expériences, une sorte de « réversibilité des rôles » (ibid) qui venait soutenir le développement professionnel. Autrement dit, c'est en se sentant respectée, écoutée et libérée de ses peurs que la stagiaire a senti la confiance et l'estime de soi augmenter, ce qui lui a permis de risquer la transformation personnelle et professionnelle.

5.6 VIVRE L'ÉTUDE DE SOI DANS LE PROCESSUS RÉFLEXIF : COMMENT CONSTRUIRE SON IDENTITÉ?

Plusieurs études sur la pratique réflexive (Bouchard et Gagnon, 2002; Boutet, 2004; Cody, 2001; Dejemeppe et Dezutter, 2001; Donnay, 2002; Estrela, 2001; Faingold, 2001; Gervais, 1999; Guillemette et Gauthier, 2008; Hensler, Garant et Dumoulin, 2001; Heynemand, 1995; Kelchtermans, 2001; Le Boterf, 2008; Legault, 2004, Lévesque, 2002; Loughran, 2006; Parson et Stephenson, 2005; Perrenoud, 2001; 2005; Pineau, 2007; Riopel, 2006; Saussez, Ewen et Girard, 2001; Schön, 1983; 1994, Slavik, 2001; St-Arnaud, 2001) permettent de placer cette démarche au centre

du développement professionnel du futur enseignant. Dans cette recherche, elle a été un soutien inconditionnel au développement des compétences à enseigner en plus de provoquer une ouverture sur la fenêtre d'un espace plus personnel, sur l'intérieur.

Les sections qui suivent présentent les éléments clés de la démarche réflexive perçus à travers l'analyse du récit. Nous nous sommes ouvertement inspirés des travaux d'Argyris (1974), Schön (1994) et St-Arnaud (2003) afin de présenter les prochaines sections. Il faut savoir que St-Arnaud (2001) a développé, par la praxéologie, les idées de Schön et Argyris. Ses recherches tournent autour de l'idée du praticien réflexif, qui nécessite un changement de paradigme entre l'expertise et l'incertitude, qui devrait plutôt faire place à celle du praticien-chercheur. Il fait, entre autres, référence aux recherches d'Argyris (2001) en soutenant l'idée que ce praticien-chercheur est celui qui :

« reconnaît les limites du savoir homologué pour dénouer une situation difficile, et choisit de considérer chaque situation comme unique et incertaine; il renonce au prêt-à-porter et crée les conditions pour chercher avec son interlocuteur une solution sur mesure... ce qui l'amène à devenir plus lucide, plus autonome et plus efficace » (p.26).

Il faut préciser en affirmant que l'expérience d'étudiante-stagiaire-chercheure amène à construire l'identité à travers une quête de sens, passant par des confrontations et des transformations de pratiques qui amènent une redéfinition des intentions, attentes, valeurs, forces et limites et qui proposent, lorsque soutenues étroitement, une démarche d'édification de savoirs et d'amélioration de pratiques. C'est plutôt dans ce sens que l'auteure a voulu discuter du processus réflexif, le

présentant à travers sa propre expérience plutôt qu'en se référant aux nombreux auteurs qui ne s'accordent pas sur le phénomène en question. Cette expérience, en elle-même, doit être porteuse de savoirs...

5.6.1 Les éléments déclencheurs de la réflexion

La réflexion est définie comme un acte de pensée qui exige un retour à soi-même et qui suppose un élément provocateur venant constamment enclencher le processus réflexif. Plusieurs de ces éléments sont venus déclencher le processus dans les journées de stage au quotidien de l'étudiante. Les données de recherche montrent l'importance de la déstabilisation dans un rapport à l'autre, tant du côté positif que du côté négatif. Elles ont aussi fait émerger différentes situations où la confrontation et l'étonnement étaient responsables de déclencher des questionnements et réflexions.

Quelques autres éléments déclencheurs du processus réflexif ressortent aussi de l'analyse du récit. Il est ici question de l'hésitation et de l'incertitude qui se rapportent souvent au fait de faire des choix. Il y a aussi les situations problèmes d'où émerge un questionnement qui peut alimenter la réflexion. À certains autres moments, il était question d'incertitudes, d'injustices ou de conflits de valeurs et confrontations qui venaient augmenter le niveau de stress quant à la suite de l'internat. Cela suscitait, chez la stagiaire, un questionnement, des prises de conscience, des remises en question qui faisaient réfléchir quant à ce qui s'était passé dans les cours universitaires, aux connaissances acquises auparavant, aux expériences antérieures, ce qui était vécu dans le présent et ce qui allait se passer dans les semaines suivantes.

Ces déclencheurs faisaient partie intégrante du processus réflexif, quel que soit le contexte dans lequel elle se trouvait.

5.6.2 Le processus réflexif : un exemple tiré de l'expérience de l'auteure

Il ne suffit pas de prendre du temps pour s'engager réellement dans une démarche réflexive. Son processus demande un investissement de temps, d'efforts, de réflexions et la mise en place de conditions qui favorisent les prises de conscience et la reconstruction de l'expérience. Cette section aborde l'expérience du processus réflexif dans la formation initiale. L'auteure a tenté, à partir des suggestions de Jeanne et Pierre, de ses lectures, de ses essais et erreurs, de ses échecs et réussites, de bâtir une vision personnelle de cette démarche. Perrenoud (2001) dirait que de travailler sur sa pratique, « c'est à la fois se souvenir et tenter d'anticiper, c'est réfléchir à l'action à venir en fonction de l'action achevée » (p. 137).

- **La réflexion pour l'action**

Ce qu'on entend par *réflexion pour l'action*, c'est une réflexion qui est intimement liée à l'amélioration de la pratique, au fait de devenir plus conscient et donc plus efficace sur le terrain. Il s'agit en fait d'envisager l'action afin de l'améliorer avant même d'agir tout en tenant compte de l'intention de départ qui peut se référer à un désir de changement, d'amélioration, à la recherche de solutions afin de résoudre un problème particulier ou encore au désir de vivre une transformation personnelle. Une posture réflexive qui n'est plus vue comme étant épisodique, mais

plutôt continue, voire même intensivement ancrée dans l'expérience et l'intégralité de la personne qui la vit quotidiennement.

Dans ce désir d'améliorer la pratique est donc perçu la capacité de mobiliser plusieurs ressources, notamment ici les connaissances antérieures, les cours universitaires ainsi que les stages précédents, un désir d'innover, d'inventer quelque chose qui soit encore plus grand et surtout à la hauteur des convictions personnelles de l'auteure. Par ce travail émancipateur, le futur était pensé tout en prenant conscience du passé, ce qui apportait à chaque fois une redéfinition de ses intentions, de sa situation professionnelle. La réflexion peut alors se rallier au fait de chercher le sens donné aux actions futures, ces actions restant intimement liées aux expériences antérieures durement enracinées dans les convictions profondes.

Les données tirées de la présente recherche soulèvent ici un travail d'anticipation, de planification, de prises de décisions et de maîtrise des savoirs à enseigner qui sont essentiels à la construction de démarches d'actions réfléchies. L'analyse approfondie des données montre que l'expérience sur le terrain est un point culminant dans les apprentissages et donc dans la démarche réflexive. Le fait de penser pour mieux agir et vivre les effets de ces pensées dans l'action devient une trame de fond à ce processus circulaire n'a pas de limite puisque la réflexion pour l'action se vit intensément dans l'action et se fait sentir lorsque l'on réfléchit à son acte de formation. Plusieurs exemples tirés du récit, notamment dans la phase pré-action ou lors de la planification, montrent l'ampleur de ce travail réflexif engendré pour l'action.

Pour résumer, il est ici question du travail d'anticipation et de planification et des effets de celui-ci dans la réalité. Il est peu probable qu'une personne arrive à anticiper tout ce qui pourrait arriver à l'intérieur d'une même situation vu le caractère imprévisible de cette profession, et là n'est pas le but, mais le fait de réfléchir « avant d'agir » permet d'augmenter le sentiment d'efficacité. Cette démarche introspective permet aussi d'analyser les différentes composantes de situations complexes afin d'en prévoir les effets.

Les stratégies de planification et d'anticipation ont été très importantes dans le bon déroulement de chacune des séquences d'enseignement de la stagiaire. Elles lui ont permis de devenir plus consciente de ses interventions dans l'action et d'ainsi revoir ce qui a été positif ou négatif. Ceci a eu pour effet d'améliorer son enseignement et de le rendre bien plus près de la réalité des élèves. La satisfaction – ou l'insatisfaction – éprouvée à la suite de son enseignement lui redonnait confiance et l'amenait à vouloir se questionner à nouveau pour toujours viser l'efficacité dans l'action. Et du même coup, elle se retrouvait en tant que personne dans cette profession qui l'a amenée à mieux se connaître et à se choisir dans ce qui allait être la suite. La réflexivité comme outil de formalisation de la formation pour devenir toujours plus efficace, mais toujours en apprentissage du sens à donner aux actions, aux pensées en fonction d'un idéal, des intentions et de ce qui devient peu à peu un « soi » plus confiant et surtout résistant à ces pressions extérieures voulant que l'on

demeure dans la « norme » sociale. La réflexion pour l'action étant donc, d'une certaine façon, le point de départ d'une suite d'actions passées, présentes et futures.

- **La réflexion dans l'action**

La réflexion dans l'action est cette réflexion qui fait partie intégrante de l'action. L'internat est un contexte propice à l'analyse de la construction de la compétence à enseigner. En tout temps, il faut réfléchir pendant une fraction de seconde, si petite soit-elle. Parfois, on peut même avoir l'impression d'avoir agi sans réfléchir, ce qui, selon l'analyse de mes données, n'est pas considéré comme un acte irréfléchi, bien au contraire. Ces courts moments de réflexion sont des mécanismes qui permettent d'utiliser les savoirs, les expériences similaires vécues dans d'autres contextes. Ce sont des moments où il faut être vigilant en prenant une certaine distanciation par rapport à l'action en cours pour ensuite agir plus efficacement. La situation en classe avec Éliane ou avec d'autres enfants ainsi que plusieurs entretiens entre Alice et la stagiaire peuvent ici être pris comme exemples.

Cette réflexion dans l'action se veut être le point d'ancrage d'une nouvelle réflexion, cette fois-ci sur l'action, il est impossible, dans le moment présent, de réfléchir efficacement sur tous les aspects qu'impose une situation en contexte réel. On se réfère ici à la continuité de l'expérience sur le terrain qui se situe, souvent par le questionnement, dans une séquence réfléchie de petites actions visant l'amélioration de la pratique. Il s'agit aussi de la capacité de se décentrer des perceptions premières, de l'anticipation, de ce qui a été planifié antérieurement pour faire place à une prise de conscience, à un certain recul qui peut être vécu dans

l'action.

En fait, tous ces savoirs issus de la réflexion permettent d'être plus efficace, certes, mais il faut tout de même rester alerte face aux nouveaux aspects que procurent les divers contextes dans lesquels nous sommes plongés en tant que stagiaire. Réfléchir dans l'action consiste alors à se demander ce qu'il faut faire, ce qui va se passer ou encore ce que les autres veulent que l'on fasse sans toutefois savoir comment le faire de façon réfléchie et sans trop prendre de risques. Oui, ce risque qui est omniprésent à cause du contexte d'évaluation qui peut parfois faire prendre les mauvaises décisions. Dans le récit sont décrites des situations réelles où la stagiaire se conformait aux demandes, par exemple, agir tout comme son enseignante associée ou encore comme son superviseur le souhaitait. Ce désir de se conformer en situation d'évaluation peut faire prendre conscience que le contexte de stage est formateur en soi, mais qu'il donne souvent la mauvaise image de la véritable personne évaluée.

Ce contexte particulier a été utilisé à des fins formatrices, car la déstabilisation vécue par la stagiaire lors de confrontations d'idéaux a grandement servi lors de l'analyse de ses journées de travail. Elle apprenait à apprendre, à se choisir réellement pour ainsi mieux construire cette identité professionnelle qui prenait vie en elle. Elle devenait consciente de ce qui lui était cher et de ce qui entraînait en contradiction avec ses propres valeurs. Elle était en apprentissage et de ce fait, expérimentait toutes les avenues possibles présentes dans ce contexte de formation.

On peut dire que la réflexion dans l'action est donc à la fois un mélange entre

les idéaux, les valeurs, les connaissances antérieures – *le soi intérieur* –, ce qui est anticipé, planifié, souhaité – *les intentions* – et ce qui se passe réellement dans l'action – *la connaissance dans l'action et la prise de distance*. La confiance en soi et la prise de conscience dans l'action en sont augmentées, ce processus étant d'abord et avant tout une situation de formation impliquant l'engagement dans l'efficacité.

Mais, malgré toutes ces précautions et ces temps de réflexion, l'hésitation faisait partie intégrante de ce processus, amenant la stagiaire à ressentir un malaise face à cette attente cognitive. Tout comme les mots, ses idées s'entremêlaient et les prises quant aux indices pouvant l'aider étaient difficilement repérables. Il est nécessaire de constater que le stress et la peur de ne pas répondre adéquatement ont pu lui faire perdre le fil de ses idées et ainsi la placer dans une situation inconfortable. La prise de conscience est alors perçue comme étant plus axée sur le fait de ne pas savoir ou sur le fait de ne pas être à la hauteur des attentes, ce qui diminue radicalement le sentiment d'efficacité.

La stratégie qui a alors semblé la plus pertinente a été d'intervenir en fonction du soi, donc en fonction d'un bagage personnel et d'un contexte de classe souvent instable et parfois incontrôlable. L'enseignement est composé d'aspects certainement plus routiniers, mais les interactions spontanées sont de mises si l'on veut que les élèves soient au centre de leurs apprentissages. La réflexion dans l'action est, par conséquent, une sorte d'échange entre la situation réelle dans ce contexte de classe et tout le partage de connaissances issues de nombreuses expériences. L'analyse des données de recherche fait remarquer la diversité des contextes dans lesquels la

stagiaire a été plongée durant toute la formation. L'école, les parents, les collègues, la classe sont des entités importantes qui demandent une réflexion constante dans l'action. Chaque acte posé, chaque parole dite font partie du processus réflexif et demandent de faire des ajustements, tant dans l'action que pour ou sur l'action. Ce processus est donc circulaire, dans le sens où la réflexion dans l'action est sujette à une réflexion antérieure qui doit être analysée après coup. La division temporelle de cette dynamique réflexive ne peut néanmoins se concrétiser, car il est nécessaire de la voir comme un tout qui se transforme et qui doit demeurer une unité de sens. Ces ajustements sont alors provoqués par la réflexion en cours d'action et l'adaptation des interventions à partir de l'expérience concrète, tant de l'intérieur que de l'extérieur.

Il est important de retenir que cette réflexion dans l'action n'est pas totalement prévisible, dans le sens où parfois, les choses n'arrivent pas d'elles-mêmes. Il faut penser, voire même s'autoréguler très rapidement pour pouvoir agir, pour pouvoir prendre certaines décisions qui donnent un sens – ou un non-sens – à la suite des choses. Il faut être aux aguets pour constamment analyser les actes et leur incidence sur le futur. Faut-il intervenir de cette façon ou encore doit-on laisser Simon trouver seul les stratégies pouvant résoudre son problème? Ces questionnements – l'autoquestionnement –, en tant que déclencheurs de la réflexion, font aussi partie d'un agir qui tend vers la construction de compétences en tant que future enseignante. De ce fait, l'attente d'une réponse à une question peut déclencher un processus réflexif qui demande à la fois d'être rationnel tout en se laissant guider par l'intuition profonde et les expériences antérieures. L'hésitation entre ici en ligne de compte,

obligeant ainsi la personne à prendre des décisions instantanées dans l'action. Les notes en cours d'action prises à partir du questionnement et des observations sont aussi d'une grande aide si l'étudiant désire se rappeler les événements marquants de son parcours en formation. Ces notes sont utilisées, par la suite, lors de l'analyse de l'expérience, celles-ci servant de points de repère vers d'autres questions ou vers des réponses potentiellement plausibles.

- **La réflexion sur l'action**

Ce type de réflexion, qui fait aussi partie de la dynamique réflexive, est un soutien inconditionnel à la formation. Au départ, tout peut sembler facile. Mais le fait de faire des retours en arrière, de revenir sur sa pratique en mettant l'emphasis sur les observations, les relations interpersonnelles et les émotions personnelles permet de reconstruire l'expérience dans une visée d'amélioration et de construction identitaire. Le fait de décontextualiser, c'est-à-dire de vouloir réinvestir dans d'autres situations, amène aussi vers d'autres réflexions, vers d'autres intentions.

Réfléchir sur l'action, c'est donc non seulement échanger avec la situation réelle, mais selon les données de recherche, c'est aussi d'en soutirer les principaux éléments en lien avec les savoirs théoriques acquis à la formation des maîtres, et ce, par une réflexion sur l'acte d'enseigner. Que ce soit dans la classe, à la récréation, dans la voiture ou encore à la maison, la réflexion peut être en lien avec un événement précis dans une journée de travail, avec une discussion avec autrui ou encore avec un problème rencontré ailleurs. C'est par l'analyse du journal que nous avons constaté que la réflexion sur l'action n'a pas de posture précise ni d'endroit

dédié. Elle vient s'installer, parfois douloureusement, amenant ainsi l'évocation de détails pouvant expliciter, après analyse, certains actes ou encore des paroles dites à un moment particulier. Cette explication amène inévitablement une compréhension plus soutenue, l'interprétation plus « réfléchie » des événements et donc un apprentissage en soi. Cet acte réfléchi entre même précisément en relation avec la réflexion pour l'action, car il est possible d'anticiper et de prévoir ce qui va se passer dans l'action future. Il faut voir ces moments comme une sorte de préparation à la leçon suivante, mais dans une version améliorée.

Donc, dans une visée formatrice et transformatrice, la réflexion sur l'action peut être vue comme une prise de distance, une prise de recul mise en mots permettant le développement de savoirs émergeant de l'action, mais aussi de connaissances issues de la recherche, donc de cours universitaires ou de différentes lectures. À cet effet, le récit présenté dans le chapitre des résultats fait ressortir l'idée selon laquelle la réflexion sur l'action ne se limite pas à l'évocation d'idées précises que l'on manipule aisément, mais passe par une interprétation, une analyse très poussée, voire même une critique de toutes ces données recueillies dans la réalité. La relation de réciprocité est ici importante, dans le sens où elle permet d'échanger avec la situation en tentant d'aller toujours plus loin, en se sentant appuyé et plus confiant. Schön (1994) appuierait ces propos en parlant d'une conversation réflexive.

C'est à travers le journal de bord, en prenant une posture d'extériorisation par rapport au contexte scolaire, que les journées de travail ont été analysées dans le but de trouver un sens à toute cette aventure qu'est l'internat en enseignement.

L'ouverture face aux ressources offertes a permis une plus grande compréhension venant augmenter ce désir de réinvestir ailleurs et surtout de conserver cette continuité de l'expérience de la construction identitaire qui, il faut se le rappeler, reste l'objet principal de cette étude. La réflexivité a donc permis à l'auteure de prendre conscience de son identité personnelle, celle-ci étant un soutien à l'identité professionnelle.

5.6.3 Les freins à la réflexivité

Le récit met en lumière plusieurs éléments qui sont venus freiner la réflexion. Ils ont été énumérés tout au long de cette histoire en plus d'être repris quelquefois dans le présent chapitre. Nous résumerons en disant qu'un des obstacles les plus compromettants quand il est question de développement personnel et professionnel est la peur du changement qui implique souvent le jugement de l'autre, la critique sur sa propre pratique, la confrontation de ce que l'on a été en tant que personne humaine. Il n'a pas été facile de plonger dans cet univers de pensées, la réflexion étant souvent douloureuse et les prises de conscience inconfortables. Le fait de se sentir différente et d'avoir peu de liens d'appartenance avec les collègues étudiants peut empirer la situation. L'auteure a, par contre, trouvé sa motivation dans toutes ses relations avec Jeanne, Pierre, Alice, quelques collègues enseignants, sa famille et certains autres formateurs de la formation initiale. Le fait d'exprimer ses peurs, ses incertitudes ou encore de partager ses questionnements lui a permis de se libérer, de retrouver un sens et un équilibre dans sa formation et sa vie personnelle.

D'autres freins à la réflexion, tels que les émotions, ressortent de l'analyse du récit. On nomme ici la peur du ridicule ou de ne pas savoir, le sentiment d'incompétence, le stress de l'évaluation, le manque de temps et la surcharge cognitive et affective due aux prises de conscience qu'engendre la réflexion. Les déstabilisations ont été nombreuses dans toute cette démarche réflexive et bien malgré les obstacles, il a été nécessaire, voire même essentiel de les surmonter et d'arriver à dépasser ces éléments pour avancer, pour marcher dans un chemin de vie qui fait sens et qui prend toute sa cohérence dans les actions quotidiennes et leurs liens avec l'expérience de formation. On peut ajouter que ces freins à la réflexion sont aussi stimulants, tels des défis personnels que l'on se lance à soi-même.

5.6.4 Les outils réflexifs

La démarche réflexive demande l'utilisation de certains outils. Concrètement, ces moyens varient et diffèrent d'une personne à une autre. Se constituer un coffre d'outils pédagogiques pour analyser sa pratique et devenir plus efficace en classe signifie donc qu'il faut réfléchir à son action de formation en plus de porter un regard SUR soi-même, le soi étant considéré comme une personne extérieure à soi-même qui observe et interprète l'expérience de façon à devenir consciente de son agir en fonction de construire son identité personnelle et professionnelle. La connaissance de moyens devient alors cruciale dans la mesure où l'on recherche une amélioration de la pratique, voire même une transformation de la personne qui pose ces actes réfléchis.

Tout au long de la formation, des outils réflexifs ont été utilisés afin d'enrichir la pratique professionnelle: journal de bord, prise de notes ponctuelles, réseaux conceptuels, résumés de lectures, recueils d'information, portfolio, entretiens individualisés avec des formateurs, mentorat, auto-observation, auto-questionnement, métaphore, récit de soi. Le récit de soi est évidemment le résultat de la présente étude, mais il a aussi été une façon d'interpréter l'expérience afin de mieux la comprendre, ce qui fait qu'il peut être considéré comme un moyen réflexif. L'utilisation de ces outils a considérablement enrichi ce processus de développement professionnel, donc les capacités d'autoévaluation et d'autorégulation de la stagiaire. Sa capacité d'analyser sa pratique a été soutenue par ces nombreux instruments, laissant à chacun le temps faire son œuvre. Souvent, ils s'entrecroisaient dans le processus et venaient se compléter. Ils lui ont permis, entre autres, de mieux comprendre la formation et de retrouver un sens à toute l'ampleur de son intervention éducative en classe. La plupart des recherches sur la démarche réflexive, qui ont été énumérées au tout début de cette section, montrent l'importance de l'utilisation de tels outils par le fait qu'ils aident les étudiants à adopter une prise de distance, d'analyse et de reconstruction de l'expérience dans le but d'autoformation.

- **Le rôle de l'écriture dans mon expérience**

L'écriture peut prendre la forme d'un projet personnel de développement professionnel en vue de mieux se former et d'ainsi devenir un étudiant plus conscient de ses actes et des enjeux de la profession enseignante. Cette expérience créatrice de

sens, sens qui ajoute au sens de l'internat, doit être considérée comme un lieu de rencontre entre l'intérieur et l'extérieur, entre le soi et la culture de ce monde qui a évolué à une très faible vitesse. Le présent discours est influencé par des idéaux, les nombreux cours à la formation initiale, les expériences sur le terrain, les échanges avec autrui, etc. Et toutes ces pistes ont eu une influence sur le travail réflexif de la stagiaire, tant dans sa rigueur qu'au niveau de la formation qu'elles ont procurée.

On se réfère aux travaux de Dejemeppe et Dezutter (2001) qui ont élaboré une démarche réflexive par l'écriture et qui ont expliqué le processus présenté aux étudiants lors de leur recherche. Ces auteurs ont affirmé que l'écriture ne doit pas seulement se limiter à un retour sur la pratique, les mots servant, à ce moment, à décrire l'expérience vécue de façon neutre et linéaire. Selon eux, il est nécessaire que l'écriture soit ancrée dans les habitudes quotidiennes où il faut prévoir un espace commun d'échanges et de réflexions qui servent à la clarification conceptuelle et aux prises de conscience de l'action, de ses effets et du processus d'apprentissage en soi (p. 93). La présente recherche s'inspire de ces travaux, tant dans l'investissement au niveau du temps que dans le soutien que nécessite l'engagement dans l'écrit réflexif.

Les traces laissées dans le journal de bord sont une façon de construire et reconstruire l'expérience de vie. Elles permettent de mieux comprendre et d'interpréter le vécu en lui-même afin d'en retirer une expérience adjacente qui viendrait faire émerger ce désir d'aller vers l'accomplissement de soi, vers l'authenticité de l'acte et surtout vers une quête de sens du travail au quotidien, vers

la quête de soi. Ce qu'il faut comprendre de l'expérience réflexive, c'est qu'il ne suffit pas de réfléchir et d'écrire. Il faut aussi analyser ces écrits en ayant toujours à l'esprit l'intention pour laquelle nous décidons de nous engager dans une telle avenue. Cela prend du temps, mais ce temps si précieux est compensé par un haut sentiment de vivre pleinement la compétence à enseigner et certainement aussi par le fait d'actualiser toutes les dimensions sociale, affective et temporelle de la vie professionnelle. C'est ainsi que l'on devient non seulement la personne qui pense, qui interprète, qui analyse et qui écrit, mais on se transforme aussi en ce praticien devenant son propre objet d'étude étalant ainsi une vision de lui-même en rapport avec toute la dimension sociale du monde dans sa globalité.

L'engagement de l'auteure dans sa formation lui a permis de mieux la comprendre et, par son analyse, l'a aussi amenée à mieux se connaître dans cette étude de soi qui a causé quelques déséquilibres touchant sa personnalité entière. Le journal de bord a été utilisé afin de transformer sa pratique en objet de réflexion l'amenant à devenir, d'entrée de jeu, un sujet qui parle et qui réfléchit en se différenciant de soi-même comme sujet d'étude. Le récit, quant à lui, a été une source grandissante de prises de conscience, de retour à soi qui n'ont fait qu'agrémenter la pratique, la rendant toujours plus près de ses idéaux et toujours plus consciente que ce sera mieux la prochaine fois.

- **D'autres moyens efficaces**

La démarche réflexive demande une grande rigueur quant aux efforts

d'analyse et de reconstruction de l'expérience. La prise de notes est un moyen très pertinent puisqu'elle offre l'opportunité d'être constant dans l'action en continuité avec les réflexions antérieures et les réflexions futures, c'est-à-dire que les notes prises très souvent dans l'action servent d'appui aux retours faits sur la pratique et permettent de se rappeler des points précis qui pourraient autrement être oubliés. Elles ont servi de point de départ à plusieurs titres du journal de bord ainsi qu'à de très nombreuses réflexions élaborées dans ce document. C'est souvent à partir de ces notes que des réseaux conceptuels ont été créés et plus clairement associés à la pratique, ces réseaux étant raffinés et développés par des réflexions et des lectures subséquentes.

La métaphore est aussi considérée comme un moyen utile de trouver un équilibre entre le sens et la compétence, c'est-à-dire entre l'imprévisibilité du métier et toutes les étapes de planification nécessaires à l'efficacité de la pratique. Elle est un support à l'évasion, à l'espace de liberté et de création qui soutient les angoisses, les peurs et surtout un fil conducteur entre l'expérience intérieure et le monde extérieur.

Comme outil de développement professionnel, le portfolio, qui n'est pas une exigence du stage, permet de promouvoir la pratique réflexive en synthétisant toutes les notes, analyses d'écrits, documents universitaires, etc., et en donnant des points de repère plus concrets pour la pratique. Cet outil a été créé, au départ, à partir d'une intention précise qui était d'avoir un référentiel facilement accessible et complet en plus d'intensifier les liens entre toutes les disciplines et les concepts. Il a amené l'auteure à réfléchir sur sa propre expérience porteuse de savoirs et du même coup, à

acquérir progressivement des habiletés d'analyse et d'interprétation de son cheminement personnel et professionnel. Cet outil a été développé en continuité avec l'engagement professionnel de la stagiaire, ses idéaux ainsi que ses diverses intentions pédagogiques. Il doit la représenter et faire miroiter cette expérience professionnelle, afin qu'elle devienne toujours un peu plus consciente et innovatrice.

Au sein de ce dispositif d'écriture se trouvent aussi des résultantes de la présente étude telles que la relation de réciprocité et les interactions sociales qui, par la construction d'un espace de réflexion partagé – discussions, échanges courriel, annotations des écrits, conseils et suggestions dans la démarche –, amènent l'auto-observation, l'auto-questionnement, l'auto-analyse et visent l'autonomisation de la pratique. Le recours à ces échanges est nécessaire, voire même indispensable à la continuité de l'engagement dans la formation et la construction identitaire, malgré le fait que la personne devienne toujours plus autonome, plus confiante et rassurée au fil des expériences.

- **Les impacts de la démarche réflexive**

Tout au long de cette recherche et plus particulièrement au cours de l'analyse des données, nous avons découvert, et ce, avec le plus grand plaisir, que les impacts de la démarche réflexive sont directement en lien avec les conditions de la quête de sens et les intentions énoncées tout au long de ce chapitre. Pour préciser, il faut ajouter que cette démarche ne peut être linéaire dans la mesure où l'engagement présenté antérieurement est basé sur des idéaux qui servent souvent les intentions de départ qui, à leur tour, permettent d'entrer dans la démarche réflexive par l'utilisation

d'outils précis et efficaces. La réflexion n'est pas simplement associée au fait de penser, mais elle est plutôt axée sur un très grand désir de changement et d'innovation qui pousse l'individu à vouloir agir en fonction d'une société en devenir, la société de demain. Ces impacts sont donc la résultante de ce processus réflexif et deviennent, par conséquent, les conditions essentielles à l'investissement personnel et professionnel de l'étudiant en formation.

- **Soutenir la quête de sens dans le développement des compétences**

La quête de sens, dans ce projet, est cette toile de fond nécessaire à l'engagement dans la démarche réflexive. Perrenoud (2005) dirait que la réflexivité naît de la quête identitaire, cette identité personnelle étant sculptée directement à partir des expériences de vie et influençant directement l'identité professionnelle. Nous sommes en accord avec cet auteur et avec le fait de cette cohabitation des identités dans la quête de sens. Les réflexions contribuent donc fortement à rendre le tout beaucoup plus explicite et certainement moins disparate. Le fait de développer des outils réflexifs allait dans ce sens, celui enraciné dans un désir de comprendre ce qui se passe et surtout comment vivre ces situations en ayant le courage d'affronter ces perceptions antérieures aussi bien que la tension issue du monde extérieur.

Le sens trouvé dans cette démarche réflexive émane d'une grande capacité de se retrouver soi-même dans une expérience extérieure à soi tout en faisant ressurgir l'inévitable, qui peut s'avérer différent d'une personne à l'autre. Il s'agit d'un miroir personnel à chacun, du reflet que renvoient l'interprétation et l'analyse de l'expérience, ce reflet qui devient peu à peu la force de vouloir agir et changer les

choses par l'entremise de la pratique réflexive. Celle-ci peut devenir progressivement une confidente poussant la personne vers une prise de conscience intensément ancrée dans le fait de vouloir vivre et comprendre le réel. Il faut donc se comprendre pour mieux agir et comprendre le monde qui nous entoure afin de pouvoir contribuer à son ascension. L'identité personnelle devient, en quelque sorte, une édification de l'identité professionnelle, lui donnant la direction et les intentions vers la compétence.

- **Favoriser le lien théorie/pratique**

L'intention de l'auteure était de comprendre la formation, par l'articulation théorie/pratique, de façon à ce qu'elle fasse sens, mais aussi qu'elle devienne cohérente et pertinente au regard d'une institution – l'université – qui affirme vouloir former des professionnels de l'enseignement. Elle a voulu comprendre son action de formation en tentant de se confronter dans ses limites et ses forces pour l'améliorer et toujours donner le meilleur de soi-même. Il convient ici de se référer aux recherches d'Yves St-Arnaud (2001), dans lesquelles il place l'intention au centre de l'analyse des pratiques et vise l'auto-efficacité de la personne en formation. Il a invité les professionnels à découvrir – par la pratique réflexive – la « théorie pratiquée » ou la théorie qui est implicite dans la pratique et qui conduit celle-ci à une efficacité réelle (Guillemette et Gauthier, 2008).

En réfléchissant l'expérience, l'auteure en est venue à se questionner sur le sens de celle-ci et à anticiper ses effets sur son existence dans un rapport à soi, à l'autre, aux savoirs, à la culture, à la société, au monde. Elle s'est placée dans un contexte de formation, de transformations où elle a appris à apprendre, où elle a

analysé son expérience pour construire ses compétences tout en prenant appui sur les savoirs savants issus des cours universitaires. Elle a aussi pu élaborer, faire ressortir de son expérience, des savoirs qui étaient à re-questionner, des savoirs d'expérience qu'il lui était agréable de relier aux travaux d'experts et à la recherche en éducation. Elle a été inspirée au point de voir en l'action toute la puissance de connaître, d'apprendre, de reconnaître et rebâtir. Elle avait maintenant confiance en la compétence qui lui donnait le pouvoir sur l'objet d'apprentissage et sur son acte d'enseigner.

On peut donc dire que la théorie n'appartient pas uniquement à l'université et la pratique n'est pas exclusivement reliée aux milieux scolaires. La relation de réciprocité soutient cette articulation théorie-pratique en alimentant les stages par la présentation des apports théoriques qui viennent apporter certaines clarifications quant au vécu dans la réalité. Le fait de retirer des théories de l'expérience en les analysant à l'aide de discussions avec les experts de la réforme et à l'aide de plusieurs lectures reste aussi très valorisant. Ces deux entités doivent être considérées dans toute leur unicité, l'une permettant à l'autre de se suffire, de s'alimenter, de se dépasser et surtout de se ressourcer. Elles sont « une » et devaient se compléter, voire même se transcender afin de toujours être à la fine pointe de l'intégration entre théorie, pratique et recherche.

- **Mieux se connaître dans l'équilibre entre sens et compétence**

Vivre cette recherche a amené l'auteure à vouloir s'investir, à voir et revoir toutes les facettes de cette profession afin d'en dégager le sens et la compréhension.

Cela a été bénéfique à un point tel qu'il lui est aujourd'hui difficile d'agir sans chercher toute la cohérence de l'acte en soi. Un engagement qui s'amplifie avec le temps et qui se définit au fil de ses expériences « réfléchies », qui devient peu à peu fidèle à qui elle est et à ce qu'elle souhaite devenir. Un engagement qui passe par l'expérience, par le vécu pour pouvoir mieux intérioriser le savoir externe si cher à la construction identitaire. Un engagement pour promouvoir la réflexion et servir de point d'ancrage à toute nouvelle expérience réflexive. Il s'agit là d'un investissement réel, mais encore plus d'un souci dans l'acte professionnel qui se trouve dans la recherche d'une expérience encore plus riche et intense.

Les effets de cette recherche ont aussi été vécus par le passage à travers la marginalité qui suppose que l'on accepte le regard de l'autre qui se pose sur le fait que l'on soit différent et bien peu intégré à la norme sociale. Sans nécessairement s'opposer à ce qui est déjà là, on doit découvrir le pouvoir du regard de soi par rapport à l'autre, c'est-à-dire de l'auto-analyse par le biais de la démarche réflexive. Pour mieux comprendre le monde, l'auteure a choisi de se prendre comme objet de recherche dans un milieu social particulier, en l'occurrence le milieu scolaire primaire. Elle a voulu agir et réagir à toutes sortes de situations dans lesquelles elle s'est engagée. Le regard sur soi s'est alors greffé à une envie d'apprendre à réellement mieux se connaître pour ainsi toujours aller dans une direction personnelle et non imposée par les pressions collectives. L'influence des autres est forte, dans le sens où elle ne laisse parfois aucun choix explicite et semble dicter une voie, la voie de la vérité dite absolue. En exemple, nous nous référons au fait qu'en tant que stagiaire, il

faut s'imprégner du milieu de pratique et ne pas confronter ce qui est déjà en place. Les cours universitaires donnent aussi très souvent une marche à suivre qui ne peut être dérangée, ce qui freine les échanges spontanés et l'engagement de plusieurs étudiants.

Mais lorsque l'auteure a tenté de se découvrir en s'engageant dans cette démarche réflexive, elle a alors accepté de recevoir la différence comme étant une force qui permet une meilleure gestion de soi et donc un développement professionnel et personnel de plus haut niveau. Le fait d'acquérir une plus grande connaissance de soi ouvre des horizons sur tout un éventail de potentialités souvent cachées dans l'agir et à l'intérieur de soi. C'est au cours de cette étude que l'on a découvert une grande force dans la recherche de sens, de compréhension du monde extérieur et de soi-même, toujours en quête de sa propre existence. La formation semble alors se transformer en un travail sur soi dans la liberté d'être et de devenir et dans l'intention consciente de lui trouver une signification particulière se rapprochant de nos valeurs et des moyens choisis ou suggérés afin de véritablement supporter la construction identitaire.

5.7 DES RECOMMANDATIONS QUANT À LA FORMATION INITIALE

Les recommandations présentées dans les paragraphes qui suivent n'ont pas la prétention de vouloir préconiser l'impact qu'aura cette étude au fil du temps. C'est pourquoi celles-ci sont suggérées en toute modestie afin d'amener une plus grande

compréhension du processus de construction identitaire dans la formation en enseignement.

5.7.1 Placer les étudiants dans une quête de sens personnelle

La motivation à poursuivre une quête vient de l'intérieur, c'est-à-dire que le fait de trouver en soi-même la force de se confronter et de se libérer pour aller de l'avant permet de mieux comprendre l'expérience de vie. L'*accompagnement* par des personnes plus expérimentées – dans une relation de réciprocité – est *primordial* à cet effet miroir que procurent la prise de conscience et le retour à soi. Le partage d'expériences et l'échange de savoirs – dans une relation d'égalité – restent une motivation adjacente et une piste de solutions quant à l'incertitude et la peur de l'incompétence. La confiance en soi en est que plus augmentée et la force de se transformer, multipliée.

5.7.2 Considérer l'étudiant comme une source de formation

Le fait d'utiliser les questions, croyances, perceptions et intérêts des étudiants serait un bon déclencheur pour bâtir, dans ce projet commun qu'est l'éducation, une vision bien personnelle de l'enseignement et un projet de construction identitaire nécessaire à l'engagement dans une démarche réflexive. De ce fait, bien comprendre ce qu'est l'éducation, l'enseignement, les tâches, les rôles, la gestion de classe, etc. pourrait être pertinent à une formation voulant former des praticiens réfléchis. Les émotions sont aussi à prendre en considération, car c'est souvent par cette avenue que passent l'apprentissage et la construction des compétences. Le changement est parfois

lourd à porter et difficile à voir comme une source de formation, mais lorsqu'il est soutenu par une quête de sens, de cohérence, de pertinence et mis en relation avec des acteurs chevronnés, il peut s'avérer agréable et source de motivation dans la construction identitaire.

5.7.3 Différencier les parcours de formation

Les groupes restreints et l'encadrement individualisé s'avèrent donc une optique favorable à la différenciation de parcours qui implique la prise en compte des besoins de chacun et l'ouverture face au processus de déconstruction-reconstruction de l'expérience des étudiants. Pour pouvoir poursuivre une quête, il faut se libérer et rediscuter sa propre expérience en tant que personne unique engagée dans la formation des maîtres. Il faut le faire en pensant la compétence dans des visées d'efficacité, mais aussi en construisant une identité personnelle soutenue par la recherche d'un équilibre dans des contextes plutôt instables. Le fait que les attentes et les exigences externes soient claires ne fait que solidifier la recherche de compréhension, de cohérence entre ce qui est là et ce qui est souhaité. La rupture est essentielle s'il y a ensuite accompagnement et continuité dans le rapport à soi, à l'autre, aux savoirs théoriques et d'expérience.

5.7.4 Soutenir le dispositif de la démarche réflexive

La dimension réflexive a besoin d'être sollicitée dans un rapport à soi, aux savoirs savants et d'expérience, à l'autre et au monde. Elle a besoin d'être soutenue par des cours cohérents en regard de la vision que propose l'école d'aujourd'hui et en

lien avec les autres cours de la formation de maîtres. L'implication, le fait de se sentir utile, la valorisation ainsi que les confrontations dans les opinions, les conceptions, les valeurs et les croyances sont des éléments qui jouent un rôle prépondérant dans le niveau d'engagement de l'étudiant à travers sa formation. Les interactions entre les étudiants et le récit d'expériences – des formateurs, des professionnels invités, des autres étudiants, etc. – provenant directement du milieu de pratique sont aussi une façon d'amener les étudiants à construire leurs compétences dans la profession enseignante. Le dialogue interactif est aussi très intéressant, car il procure esprit de synthèse et un retour à l'essentiel.

5.7.5 Demeurer disponible

Une place prépondérante laissée aux stages pourrait être vue comme un moyen de placer l'étudiant dans une démarche réflexive nécessitant un engagement face à sa formation. La relation théorie-pratique prend ici toute son importance soutenant d'abord la quête de sens et de cohérence dans le fait que chacune des entités soit en mesure d'offrir des contextes stimulants qui se complètent et représentent bien la profession enseignante dans sa globalité. Pour ce faire, les formateurs et superviseurs pourraient offrir leur soutien – une sorte de mentorat - pendant certaines périodes de la formation, notamment lors de la formation pratique, étant donné l'intensité de ces périodes de stress, d'incertitude, d'angoisse et de sentiment d'incompétence. C'est dans la confrontation avec la pratique que les questions émergent et qu'il faut gagner de l'assurance auprès d'individus en qui la

confiance règne. La réflexion peut surgir à tout moment, laissant parfois ce sentiment d'insécurité et, d'autres fois, une sorte d'illumination soudaine alimentant le désir d'aller en profondeur. Les échanges dans une relation de réciprocité peuvent devenir un soutien à l'apprentissage et à la construction identitaire.

5.7.6 S'ouvrir comme formateur

La relation d'égalité entre formateurs et étudiants peut être une porte d'entrée vers la construction identitaire de celui qui désire s'investir dans une démarche réflexive, même si cela est semi-conscient. Le fait d'avoir confiance, de pouvoir partager et échanger sur des situations réelles, des émotions et des savoirs ne peut que soutenir le développement des compétences et, de ce fait, augmenter le sentiment d'efficacité dans l'action. Toutefois, cette relation doit être à double sens, c'est-à-dire que les étudiants doivent être ouverts à l'espace réflexif commun, tout comme les formateurs dans le partage de leur expertise. La disponibilité, l'humilité, l'authenticité et le respect de chacun sont des éléments qui peuvent être bénéfiques à une quête de sens et à la construction de l'identité personnelle et professionnelle.

5.7.7 Offrir des cours à caractère réflexif

Les cours où il y a réflexion quant aux conceptions profondes, aux attentes, aux idéaux et à la réalité des milieux scolaires permettent à l'étudiant de mieux se connaître pour ensuite greffer à cette identité personnelle une identité professionnelle plus consciente et ouverte aux changements. Les échanges entre les étudiants, les expériences enrichissantes des formateurs, les réflexions sur quelques mots tirés du

réel et l'approfondissement des concepts étudiés dans les cours peuvent devenir une source de motivation et d'apprentissage qui permet de donner un sens à la formation. Les articles de journaux analysés dans certains cours aident à se forger une opinion qui peut différer d'une personne à l'autre.

Il pourrait être aussi pertinent que les évaluations soient présentées de façon à stimuler la réflexion, à faire réfléchir sur des problématiques tirées du vécu et de ce qui pourrait arriver dans une classe réelle. Celles-ci sont parfois plus difficiles à gérer étant axées sur la résolution de problèmes et la recherche de solutions, mais combien formatrices lorsque l'on se réfère au niveau de réflexion qu'elles engendrent. Le « par cœur » reste sans doute un moyen de rendre les savoirs inertes et bien peu pertinents aux yeux de l'ampleur de ce travail enseignant au quotidien. Après tout, n'est-il pas du ressort de la formation de s'assurer que les futurs maîtres, bientôt enseignants, s'engagent dans une démarche réflexive de façon à revoir leurs perceptions, à découvrir leurs forces et limites, à trouver des solutions efficaces à leurs problèmes, à réfléchir à leur pratique par une prise de distance de l'action et un retour à soi dans une optique de développement professionnel? Les cours universitaires sont le point de départ de cette formation. Il est donc important que ceux-ci fassent le pont entre ce qui est souhaité de la part des étudiants, le développement des compétences visées, les savoirs à assimiler, les actions devant être posées dans la pratique et les moyens et outils qui doivent, dans la mesure du possible, assurer la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant.

Ces écrits sont offerts dans le but que chacun s'y reconnaisse, d'une façon ou d'une autre, et s'y retrouve par ses ressemblances et ses différences. « Cette reconnaissance de soi à travers le récit de l'autre apparaît comme un puissant stimulant à faire pour soi-même la démarche d'exploitation du sens de sa vie afin de trouver le fil conducteur qui nous relie à notre passé et à notre futur » (Bourdages, 1996, p.154). L'écriture vaut la peine d'être vécue dans la mesure où l'individu désire transformer ses perceptions et valeurs, croyances et attitudes et ainsi arriver à se reconnaître pour s'émanciper et viser l'autonomisation dans l'agir. La démarche suscite une réflexion rigoureuse dans un effort continu de remise en cause et d'émergence de savoirs toujours plus conscients et mieux réutilisés.

C'est ainsi que l'identité personnelle se forge et que l'identité professionnelle vient s'y accrocher dans un rapport à soi, à l'autre, à la culture, à l'environnement, au monde. Les clés présentées dans le chapitre des résultats – *confrontation des conceptions antérieures, besoin de sécurité, quête de sens dans l'acte de formation, regard de l'autre sur soi, dépassement du sentiment d'incompétence, questionnement anticipatoire, recherche d'un équilibre entre le sens et la compétence, privilégier les moments d'arrêt, adaptation et créativité, regard de l'enseignante sur la compétence d'une stagiaire* – donnent des pistes véritables quant à la construction identitaire dans la formation en enseignement. Elles amènent l'idée selon laquelle la transformation du présent est nécessaire afin de créer un demain souhaité valorisant la compréhension et le sens de l'acte d'enseigner.

CONCLUSION

En conclusion, la littérature indique que la construction identitaire voit d'abord sa progression dans la reconnaissance de soi par autrui. En ce sens, le besoin de se réaliser, d'avoir confiance en soi et de poursuivre une quête de sens, de cohérence et de pertinence s'arrime au développement de l'identité professionnelle par la profonde découverte d'un soi intérieur qui prend vie dans la représentation que l'on a de soi-même, mais aussi de son milieu professionnel. L'idéalisation de la formation et du rôle d'enseignante représente une étape marquante pour apprendre à réellement se soucier du soi, des questionnements, des besoins, des perceptions. Ce n'est pas tant dans la réponse aux problèmes rencontrés qu'il a été possible de trouver une satisfaction dans l'expérience de la formation en enseignement, mais dans tout ce processus engendré par la réflexion qui s'avère une amorce à quelque chose de beaucoup plus grand : la construction identitaire.

Plus précisément à la formation initiale à l'enseignement, dans l'optique d'une construction identitaire, l'étudiant *s'engage* dans son parcours de formation en ayant un rapport à soi, mais aussi aux savoirs théoriques et d'expérience, d'où l'importance de comprendre la relation entre les savoirs théoriques et les activités réflexives et pratiques dès l'entrée à la formation des maîtres. D'emblée, il s'agit de former des professionnels capables de mobiliser des ressources variées et de développer l'habitude de réfléchir sur sa pratique afin de l'améliorer. Le futur praticien doit être

en mesure de construire le savoir à partir de ses connaissances antérieures et des savoirs issus de la recherche, de son propre vécu, mais aussi à partir de ses interactions quotidiennes sur le terrain. La dimension réflexive est d'une importance accrue si l'on veut que le futur enseignant ait un certain pouvoir sur son action, sur son apprentissage et sur les prises de conscience qu'engendre la réflexivité. Il doit être au clair avec ses propres convictions, ce qui nécessite une ouverture, mais aussi un apprentissage de longue haleine qui doit être soutenu dans la formation des maîtres. L'identité professionnelle de l'étudiant se greffe, par son engagement continu dans une démarche réflexive, à ce qu'il est et ce qu'il a été, vu le peu d'expérience acquise sur le terrain lors de son cheminement universitaire.

L'utilisation en formation d'outils réflexifs, tels que le journal de bord, le dictaphone, les travaux annotés, les échanges courriels, les interactions et rétroactions, etc., permettent, par une analyse subséquente, d'avoir un regard sur soi et sur son action de formation. Cela nécessite une prise de distance par rapport à l'action qui permet à l'étudiant de se décentrer de son expérience pour passer par des prises de conscience et des remises en question. Il acquiert donc cette capacité d'analyse par l'ouverture à soi et à l'autre, vu sa posture intérieure de praticien-chercheur. Le futur enseignant qui s'engage dans une démarche réflexive devient alors cette personne investissant le temps, l'énergie et les efforts afin de devenir toujours plus consciente de ce qu'elle est et de ce qu'elle veut devenir et sait, ou apprend progressivement, comment y arriver. Pour ce faire, l'étudiant doit confronter ses perceptions antérieures, ses idéaux, surmonter sa crainte et le stress liés à l'évaluation, faire en

sorte que son parcours reste basé sur ses intentions et sur l'équilibre entre ce qu'il souhaite et ce qui est attendu de l'environnement extérieur. Il doit accorder de l'importance à la valeur de soi qui lui permettra de s'engager réellement dans le processus de construction identitaire. C'est dans cette visée que la démarche réflexive joue un rôle de soutien à la compréhension qui amène l'étudiant à reconstruire l'expérience pour ensuite être en mesure de réinvestir les savoirs théoriques et d'expérience et d'ainsi construire la compétence à enseigner. Le fait d'avoir des objectifs personnels, des intentions, des idéaux dès les premiers mois à la formation et de partager ensuite nos expériences avec des personnes privilégiées ne peut qu'apporter support à la recherche de compréhension et à l'articulation entre les activités théoriques, pratiques et réflexives. La lecture de rapports scientifiques et d'ouvrages spécialisés ainsi que les échanges à leur sujet permettent aussi de faire le pont entre ces activités. Cette démarche vise le changement et doit faire vivre des transformations qui permettront au futur enseignant de devenir autonome et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Il faut ajouter que la transformation est l'affaire de toute une vie. C'est une expérience sans cesse renouvelée qui passe par diverses étapes, par de nombreuses émotions, par des rencontres constructives, mais parfois déstabilisantes et par des prises de conscience parfois douloureuses. Pour l'étudiant dans la formation des maîtres, il s'agira de rester ouvert à la confrontation de ses conceptions initiales – d'emblée, il faut ici qu'il soit capable de les reconnaître -, d'apprendre à se connaître à l'intérieur de différents contextes, de s'engager dans une démarche réflexive qui lui

permettra de prendre conscience de sa propre évolution dans son cheminement universitaire.

L'idée de la méthodologie autoethnographique part avant tout du désir de comprendre la formation et de poursuivre une quête de sens, ce sens qui est intimement lié à une responsabilité en tant qu'acteur social porteur de changement. Le fait de tenter de comprendre l'expérience par le biais de la réflexivité soutient la prise en charge de sa propre formation pour y construire du sens et prendre conscience de l'enjeu de cette profession et de ses effets sur la société de demain. L'acceptation du changement dans son rapport aux savoirs, aux autres, à l'environnement, à la connaissance, mais surtout à soi-même en tant que personne qui se construit, n'est pas toujours chose facile. Le fait d'avoir été élève toute une vie ramène à ce savoir inerte transmis par le biais d'approches magistrales, considérant ainsi l'impuissance face une production de connaissances et une compréhension du savoir. Cette recherche permet de dépasser ces perceptions, de passer du savoir transmis au savoir intégré et construit à partir de soi-même et des interactions contextualisées dans la pratique. Le désir de se conformer en situation d'évaluation, quant à lui, révèle que le contexte de stage est formateur en soi, mais qu'il donne souvent la mauvaise image de la véritable personne évaluée.

Le fait d'utiliser le récit de soi en tant qu'instrument de recherche et de formation tout au long du cheminement universitaire amène, dès l'or, à retrouver et à découvrir toute l'importance de se connaître soi-même avant d'accepter l'ouverture à l'autre et à la culture d'un milieu. Par l'écriture, le partage et les échanges, il est

possible de reconstruire l'expérience de façon à la voir sous différents angles et à y penser le passé dans le présent pour bénéficier de ses effets dans l'avenir. De plus, l'écriture contribue à donner un sens et une valeur à l'expérience en lui apportant une orientation précise quant à la construction identitaire. Les prises de conscience, au moment de l'écriture, poussent la personne à vivre le présent par le passé et pour le futur. En fait, cette projection du vécu devient le fil de l'expérience qui se reconstruit au fur et à mesure de son analyse pour le futur.

Le temps est maintenant venu de marcher vers des horizons de recherche qui pourront éclairer cette quête, en sachant bien qu'elle sera toujours à renouveler, au fil des expériences et des rencontres. Les études doctorales semblent être une avenue de recherche qui va dans ce même sens, offrant la possibilité de découvrir et comprendre d'autres expériences dans le domaine de l'Éducation.

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz, et E. Ollagnier, (Dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p.77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Alsop, C. K. (2002). Home and away: Self-reflexive auto-/ethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, 3(3) [Récupéré le 10 janvier 2007]. Accès : <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02alsop-e.htm>
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels* (p. 27-40), Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (1996a). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. Dans C. Blanchard-LaVille, et D. Fablet (Dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 11-26). Paris : L'Harmattan.
- André, A. (1993). Faut-il écrire pour penser? *Cahiers pédagogiques*, 105.
- Argyris, C. et Schön, D. (1974). *Theory into practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arnaud, G. (1989). *L'intervention éducative : au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Baillat, G. (2005). Ambiguïtés et tensions dans la professionnalisation de l'activité enseignante. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 219-241). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Barbier, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques: questions conceptuelles. Dans C. Blanchard-LaVille et D. Fablet (Dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (p. 27-49). Paris : L'Harmattan.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données: Le journal de bord du chercheur. *Recherche qualitatives*, Hors Série numéro 2 [Récupéré le 2 juin 2007]. Accès : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/ISSN%20revis%8e/CBaribeau%20HS2-issn.pdf>
- Bélair, L. (1991). *Une formation initiale conjointe, une innovation axée sur la pratique en milieu scolaire*. Ottawa : Université d'Ottawa.

- Bélair, L. (1996). La formation à la complexité du métier d'enseignant. Dans L. Paquat, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels* (p.63-75). Bruxelles : De Boeck.
- Bélair, L. (2001). La formation à la complexité du métier d'enseignant. Dans L. Paquat, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels* (p.63-75). Bruxelles : De Boeck.
- Berliner, D. (1987). Knowledge is power : A talk to teachers about a revolution in the teaching profession. Dans D. Berliner et B. Rosenshine (Dir.), *Talks to teachers* (p. 3-33). New York : Random House.
- Biron, D., Cividini, M. et Desbiens, J.-F. (2005). *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning : Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bouchard, K, et Gagnon, R. (2002). L'analyse de sa pratique. *Pédagogie collégiale*, 15(4), 46-48.
- Bourdages, L. (1996). *La persistance au doctorat. Une histoire de sens*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, L. (1995). L'adaptation de la formation initiale des enseignantes et enseignants aux nouvelles réalités sociales et scolaires est une absolue nécessité. Dans Centrale de l'enseignement du Québec. *Options États généraux* (p. 191-196). Montréal, QC.
- Boutet, M. (2003). Un savoir enseigner continuellement construit dans la réflexion. Dans G. Boutin (Dir.), *La Formation des enseignants en Question. Modalités, entrées dans le métier et dimensions critiques* (p.15-35). Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques* [Récupéré le 15 mars 2009]. Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/Boite_outils/mboutet.pdf
- Boutin, G. et Camarais, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire... Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- Bouvier, A. et Obin, J.-P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette .
- Brillon, M. (1992). Recherche clinique d'inspiration psychanalytique: essai

méthodologique. *Recherches qualitatives*, 7, 7-20.

- Burchell, H. et Westmoreland, S. (1999). Relationship between competence-based education and student reflection on practice : a UK case study of initial teacher training. *International Journal of Training and Development*, 3(2), 156-166.
- Burke, J. B. (1972). Curriculum Design. Dans R.W. Houston, et R.B. Howsam (Dir.), *Competence-Based Teacher Education : Progress, Problems and Prospects* (p. 34-55). Chicago, IL : Science Research Associates.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Camilleri, C. (1986). Identité et changements sociaux. Point de vue d'ensemble. Dans P. Tap (Dir.), *Identités collectives et changements sociaux* (p. 331-342). Actes du colloque international Production et affirmation de l'identité. Toulouse : Privat.
- Carbonneau, M. et Tardif, M. (2002). *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Charest, R.-M. (2004). *Identité et quête de sens* [Récupéré le 22 juillet 2009]. Accès : http://www.ordrepsy.qc.ca/pdf/Publ_Edito_Juillet04.pdf
- Charlier, É. (2001). Former des enseignants professionnels : pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud, (Dir.), *Former des enseignants professionnels* (3^e éd.) (p. 97-117). Bruxelles : De Boeck.
- Chartier, D. et Lautrey, J. (1992). Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 21, 27-46.
- Chautard, P. et Huber, M. (1999). Une recherche à double effet : de la conceptualisation du cours dialogué à l'auto-analyse, par l'enseignant, de ses pratiques. *Éducation permanente*, 139, 165-184.
- Chown, A. et Last, J. (1993). Can the NCVQ model be used for teacher training? *Journal of Further and Higher Education*, 17(2), 15-26.
- Clandinin, J. D. et Connelly, F. M. (1994). Personal Experience Methods. Dans K. Denzin et Y. Lincoln (Dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 413-427). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Clandinin, J. et Connelly, M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes : Teacher stories, stories of teachers, school stories, stories of school. *Educational Researcher*, 22(3), 24-30.
- Cody, N. (2001). *La formation initiale d'un professionnel de l'enseignement au préscolaire-primaire par une interaction constante entre les activités théoriques, pratiques et réflexives*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1991a). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social – Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec, QC : Publications du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1991b). *L'intégration des savoirs au secondaire : cœur de la réussite*. Québec, QC : Publications du Québec.
- Dejemeppe, P. et Dezutter, O. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels? *Recherche et formation*, 36, 89-111.
- De La Garanderie, A. (1997). *Critique de la raison pédagogique*. France : Nathan.
- Denzin, N. K. (2006). Analytic Autoethnography, or Déjà Vu all Over Again. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 419-428.
- Desjardins, J. et Boutet, M. (2006). Université de Sherbrooke : le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. La concertation des acteurs, une condition de la mise en œuvre d'une approche-programme. Dans C. Gauthier et M. Mellouki (Dir.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins* (p. 69-94), Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Regnery.
- Donnay, J. (2002). *Quand on veut analyser une pratique...* [Récupéré le 17 août 2007]. Accès : http://probo.free.fr/textes_amis/quand_on_veut_analyser_jd.pdf
- Drapeau, M. et Letendre, R. (2001). Quelques propositions inspirées de la psychoanalyse pour augmenter la rigueur en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 22, 73-92.
- Duarte, F. (2007). Using Autoethnography in the Scholarship of Teaching and Learning Reflective Practice from 'the Other Side of the Mirror'. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2).
- Dyson, M. (2007). My story in a profession of stories: autoethnography – an empowering methodology for educators. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(1), 36-48.

- Edwards, R. et Usher, R. (1994). Disciplining the subject : the power of competence. *Studies in the Education of Adults*, 26(1), 1-14.
- Eisner, E. W. (1997). The new frontier in qualitative research methodology. *Qualitative inquiry*, 3(3), 259-273.
- Engelman, A. (2006). *A Student Researcher's Experience Initiating and Engaging in a Community-Based Research Project with Youth*. Thèse de doctorat inédite, Université de Denver.
- Ellis, C., et Bochner, A. P. (1996). *Composing ethnography : Alternative forms of qualitative writing*. Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Ellis, C., et Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity : researcher as subject, Dans N. Denzin et Y. Lincoln (Dir.), *Sage Handbook of Qualitative Research*, 2nd ed. (p. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ellis, C., et Bochner, A. (2006). Analyzing Analytic Autoethnography. An Autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 429-449.
- Estrela, M. T. (2001). Pratiques réflexives et conscientisation. [Récupéré le 1^{er} juillet 2008]. Accès : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=CDLEetIDNUMPUBLIE=CDLE_012etID_ARTICLE=CDLE_012_0056
- Eward, G., Legal, R., Rivard, P. L., et Téberge, R. (1999). Intégration de la théorie et de la pratique en formation initiale : une expérience manitobaine. *Éducation et francophonie*, XXVII [Récupéré le 6 janvier 2008]. Accès : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Theberge.html>
- Faingold, N. (2001). Entretien de L. Paquay et R. Sirota avec Nadine Faingold. *Recherche et formation*, 36, 163-169.
- Fernagu-Oudet, S. (1999). *Voyage au coeur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher*. Paris : L'Harmattan.
- Ferry, J.-M. (1991). *Les puissances de l'expérience, tome 1. Le sujet et le verbe*. Paris : Cerf.
- Fortin, N. et Hétu, J.-C. (1996). *Enseignantes en devenir. Des stagiaires témoignent de leur expérience*. Montréal, QC : Université de Montréal.
- Gagnon, R., Hébert, M. et Morose, M. (1993). *Pour un stage réussi : guide pratique*. Eastman : Behaviora.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2005). *Débutants en enseignement : quelles compétences ?* Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.

- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. (1999). Le stage d'enseignement. Représentations des principaux acteurs. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 24(2), 121-136.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C., Garant, C., Gervais, F. et Hopper, C. (1998). *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat INTRA-universitaire?* Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Gilbert, S. (1998). L'idéal de l'objectivité et objectivité idéale. *Recherches qualitatives*, 18, 143-170.
- Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). L'approche par compétences (APC) en formation des maîtres : Analyse documentaire et critique. *Recherches et éducations*, Articles Inédits [Récupéré le 9 mars 2009]. Accès : <http://rechercheseducations.revues.org/index84.html>
- Hayano, D. (1979). Auto-ethnography : Paradigms, problems and prospects. *Human Organization*, 38(1), 99-104.
- Hensler, H. (1993). *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Hensler, H. (2002). Au carrefour de la recherche et de la pratique : la formation universitaire des enseignants. Dans J. Donnay et M. Bru (Dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, (p. 200-203). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Hensler, H. et Therriault, A. (1997). *Guide de planification d'une leçon*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Hensler, H., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*, 36, 29-42.
- Heynemand, J. (1995). Le virage réflexif en formation des maîtres. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (Dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 175-194). Sherbrooke, QC : CRP.
- Houpert, D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles? [Récupéré le 21 février 2008]. Accès : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article1771>

- Jessup, G. (1991). *Outcomes : NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. Londre : Falmer.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-67.
- Lang, V. (2002). Formateurs en IUFM : un monde composite. Dans M. Altet, L. Paquay, et P. Perrenoud (Dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (p. 91-111). Bruxelles : De Boeck.
- Laurier, M. D. (2006). Université de Montréal : le développement du programme pour le préscolaire/primaire. Dans C. Gauthier et M. Mellouki (Dir.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins* (p.49-68). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Québec, QC : Les Éditions Logiques.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition. Montréal, QC : Guérin.
- Leonard, L. D. et Utz, R. T. (1974). *Building Skills for Competency Based Teaching*. New York, NY : Harper et Row.
- Leplat, J. (2000). Compétences individuelles, compétences collectives. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 6(3-4), 47-73.
- Lessard, C. et Portelance, L. (2001). *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*. [Récupéré le 21 février 2008]. Accès : http://www.unige.ch/fapse/life/textes/LessardPortelance-A2001_01.html
- Lévesque, J.-P. (2002). La pratique réflexive : véritable postulat du développement professionnel. *Pédagogie collégiale*, 15(3), 11-14.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lipiansky, E.-M. (1990). Identité subjective et interaction. Dans C. Camilleri, J. Kastersztejn, E.-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (Dir.), *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
- Loughran, J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education. Understanding teaching and learning about teaching*. New York, NY: Routledge.

- Louis, R., Jutras, F., Hensler, H. et Beauchesne, A. (1995). Un programme de formation axé sur les compétences professionnelles peut-il tenir ses promesses? Dans C. Garant, F. Lacourse, et M. Scholer (Dirs.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 195-208). Sherbrooke, QC : CRP.
- Lynes, P. (2002). *La quête de sens. Réhabiliter les idéaux professionnels*. [Récupéré le 4 juillet 2009]. Accès : <http://www.biosfaire.com/nRessources/pagesWEB/patricklynes/QueteSens.html>
- Martin, D. (1997). Mentoring in one's own classroom : An exploratory study of contexts. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 183-197.
- Martin, D. (2002). Terrains et théories dans les réformes de la formation des maîtres. Dans M. Carbonneau et M. Tardif (Dirs.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école* (p. 95-109), Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Martin, D., Garant, C., Gervais, C. et St-Jarre, C. (2000). *Recherches et pratiques en formation des maîtres. Vers une pratique réfléchie et argumentée*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Dans C. Gohier, et C. Alin (Dirs.), *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle* (p. 85-110). Paris : L'Harmattan.
- Mcilveen, P. (2008). Autoethnography as a method for reflexive research and practice in vocational psychology. *Australian Journal of Career Development*, 17(2), 13-19.
- Meirieu, P. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. Paris : Éditions ESF.
- Mellouki, M. et Gauthier, C. (2005). *Débutants en enseignement : quelles compétences?* Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Mialaret, G. (1990). *La formation des enseignants*. Paris : PUF.
- Ministère de l'Éducation (1992a). *La formation à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Direction générale de la formation du personnel scolaire. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1992b). *La formation du personnel enseignant à l'éducation préscolaire et au primaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement au primaire. Orientations et compétences attendues*. Direction générale de la formation et des qualifications. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et Enseignement primaire : version approuvée*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Nègre, P. (1999). *La quête du sens en éducation spécialisée. De l'observation à l'accompagnement*. Paris : l'Harmattan.
- Osterman, K. F. (1990). Reflective practice. A new agenda for education. *Education and Urban Society*, 22(2), 133-152.
- Paquay, L. (2000). Donner du sens à la formation continuée. Dans G. Carlier, J.-P. Renard, et L. Paquay (Dir.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (p. 263-278). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. et Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche et Formation*, 36, 5-15.
- Parlier, M. (2002). En quoi la "logique compétence" modifie-t-elle les politiques et les pratiques de formation? *Actualité de la formation permanente*, 170, 39-43.
- Parson, M. et Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers : collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 95-116.
- Pelpel, P. (1995). Les stages: temps fort ou temps mort de la formation? Le cas de la formation des enseignants. *Cahiers Binet-Simon*, 643, 7-21.
- Perrenoud, P. (1993). « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. » La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. *Revue des Sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

- Perrenoud, P. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001b). Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation. Dans C. Gohier, et S. Laurin (Dir.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 55-84). Montréal, QC : Logiques.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36, 131-162.
- Perrenoud, P. (2005). *Assumer une identité réflexive*. [Récupéré le 4 juillet 2005]. Accès : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_01.html
- Pineau, G. (2007). *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif*. [Récupéré le 10 septembre 2008]. Accès : <http://www.barbier-rd.nom.fr/Pineau.chilireflexions.pdf>
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Portelance, L. et Jeffrey, L. (2006). Université du Québec à Trois-Rivières : une formation qui favorise les liens entre les connaissances disciplinaires et les savoirs. Dans C. Gauthier et M. Mellouki (Dir.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins* (p. 253-282). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Reed-Danahay, D. (1997). *Auto/Ethnography: Rewriting the self and the social*. Berg, UK: Oxford.
- Richardson, L. (1992). The consequences of poetic representation. Dans C. Ellis et M. G. Flaherty (Dir.), *Investigating subjectivity: Research on lived experience* (p. 102-124). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richardson, L. (2000a). Evaluating ethnography. *Qualitative Inquiry*, 6, 253-255.
- Richardson, L. (2000b). New Writing Practices in Qualitative Research. *Sociology of Sport Journal*, 17(1), 5-19.
- Riopel, M.-C. (2006). Une identité professionnelle à développer. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Russell, T. (2002). *Guiding new teacher's learning from classroom experience. Self-study of the faculty liaison role*. New York; NY: Routledge Falmer.

- Saad, M. (2005). *Le récit autoethnographique comme témoin de la quête identitaire en éducation somatique*. [Récupré le 20 janvier 2008]. Accès : <http://people.uleth.ca/~scds.secd/English/Resources/PDF%202%20Myriam.pdf>
- Santiago, M. (2006). La tension entre théorie et terrain. Dans P. Paillé (Dir.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (p. 201-223). Paris : Armand Colin.
- Saussez, F., Ewen, N et Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? Réflexions à partir d'un dispositif de formation au Grand-Duché de Luxembourg. *Recherche et formation*, 36, 69-87.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 147-150). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Schlesinger, H.J. (1994). How the analyst listens: the pre-stages of interpretation. *International Journal of Psychoanalysis*, 75(31), 31-37.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Londres : Maurice Temple Smith.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Slavik, J. (2001). La pratique réflexive dans la formation des enseignants d'arts plastiques : phénomène pédagogique dans un contexte politique. *Recherche et formation*, 36, 113-129.
- Snoeckx, M. (2002). Formateurs d'enseignants. Dans M. Altet, L. Paquay, et P. Perrenoud (Dir.), *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation?* (p. 19-42). Bruxelles : De Boeck.
- Spradley, J.-P. (1980). *Participant observation*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Spry, T. (2001). Performing autoethnography: an embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7, 706-732.
- St-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action, un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'Interaction professionnelle : efficacité et coopération*. : Montréal, QC : Presses Universitaires de Montréal.
- Tochon, F. V. (1989). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts? *Recherche et Formation*, 5, 25-38.

- Tomlinson, P. (1995). Can competence profiling work for effective teacher preparation? Part II: pitfalls and principles. *Oxford Review of Education*, 21(3), 299-314.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices : A description of teacher reflection in the United States. *Pedagogy Journal of Education*, 72(1), 67-88.

APPENDICE A

PROGRAMME DE FORMATION EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Baccalauréat d'éducation au préscol. et d'enseignement au primaire

Responsable: Louise Bélair
Comité de programme de premier cycl.-Éduc.au préscol.ens. prim.
376-5011 poste 3616

Bureau du registraire
1-800-365-0922 ou (819) 376-5045
www.uqtr.ca

7
9
9
0

Grade: Bachelier en éducation (B.Ed)

Crédits: 120

Objectifs

Ce programme, qui prépare à oeuvrer en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, vise d'abord à doter les étudiants d'une solide formation fondamentale, destinée à la constitution des outils conceptuels nécessaires à la préparation de professionnels entraînés à la réflexion. La mise en forme de ces outils permettra aussi aux futurs enseignants de modéliser leurs actions et de comprendre l'enfant en situation d'apprentissage.

Le programme a également pour but de favoriser l'émergence des diverses compétences requises en enseignement, en jouant d'une mise en relation continue de savoirs théoriques et d'applications pratiques. De plus, il permet l'intégration des différents contenus de formation à partir d'activités dévolues à la constitution de l'identité professionnelle.

Enfin, le programme vise à entraîner les étudiants à l'analyse réflexive, afin qu'ils deviennent capables de poursuivre leur développement professionnel au-delà de leur formation initiale.

Référentiel de compétences professionnelles

Au terme du baccalauréat, l'étudiant est recommandé au brevet d'enseignement s'il a acquis une maîtrise satisfaisante des compétences suivantes, telles qu'énoncées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec :

- Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
- Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
- Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation de l'école québécoise.
- Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation
- Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
- Planifier, organiser, superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
- Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
- Intégrer les technologies de l'information et des

communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

- Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.

- Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

- S'engager dans une démarche de développement professionnel.

- Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Il est à noter que l'acquisition de la compétence en communication et expression orale dans la langue d'enseignement sera encouragée tout au long de la formation et sera évaluée particulièrement au moment des cours de formation pratique et des stages.

Conditions d'admission

Base collégiale

Etre titulaire d'un diplôme d'études collégiales (DEC) ou l'équivalent

OU être titulaire d'un diplôme d'études collégiales (DEC) en sciences, lettres et arts ou l'équivalent.

Base expérience

Etre âgé d'au moins vingt et un ans, posséder des connaissances appropriées et avoir une expérience d'au moins six mois à temps complet ou l'équivalent comme intervenant dans un organisme accueillant des enfants d'âge préscolaire ou primaire (garderies, camps de vacances, terrains de jeux, mouvements de jeunesse ou autres).

Le candidat adulte devra joindre à son dossier les attestations relatives à son expérience (copie de contrat, lettre de recommandation ou autre).

Le responsable du programme pourra recommander au candidat adulte admissible des activités d'appoint susceptibles de l'aider dans la formation qu'il entreprend

Tous les candidats peuvent être tenus de se soumettre à des tests d'admission.

De même, tous les candidats doivent posséder une maîtrise suffisante du français attestée, avant le début de leur premier trimestre d'inscription, par la réussite à l'une ou l'autre des épreuves suivantes : l'épreuve ministérielle de français exigée pour l'obtention du diplôme d'études collégiales; le test de français du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du

Québec pour l'admission aux études universitaires; les tests administrés par les universités francophones. Dans les deux derniers cas, les personnes qui ont réussi les mesures compensatoires requises à la suite d'un échec sont réputées satisfaire à cette exigence.

Modalités d'admission

Admission à la session d'automne et à temps complet seulement

Contingentement

Ce programme est contingenté à 150 places.

Modalités de sélection des candidatures

Candidats collégiens :

- Dossier scolaire (100%)

Candidats adultes :

- Qualité du dossier (100%)

Les offres d'admission sont faites en fonction d'une liste d'excellence établie à partir des modalités de sélection mentionnées précédemment, jusqu'à ce que toutes les places soient comblées. Si le Comité de sélection le juge nécessaire, les candidats pourraient être tenus de se soumettre à d'autres mesures de sélection, notamment pour vérifier le niveau de connaissances générales des candidats.

La répartition des places entre les candidats collégiens et les candidats adultes est laissée à l'appréciation du Comité de sélection qui tient compte du nombre et de la qualité des candidatures dans chacune des catégories.

Autorisation d'enseigner

À la suite de l'agrément de ce programme par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, l'étudiant qui le terminera avec succès sera susceptible d'obtenir son brevet d'enseignement, moyennant une recommandation favorable des autorités compétentes.

Règlements pédagogiques particuliers

Pour s'inscrire à un stage, l'étudiant doit avoir réussi le ou les stages précédents. De plus, pour s'inscrire à PED1015 Stage IV : internat à l'école primaire, l'étudiant doit avoir une moyenne cumulative égale ou supérieure à 2,2 sur 4,3 et avoir complété 90 crédits de son programme.

De plus, aucun cours en présentiel, en ligne ou par correspondance ne peut être suivi en même temps que le cours PED1015 Stage IV : internat à l'école primaire, à l'exception du cours PPG1022 Identité professionnelle 3 : synthèse de la formation, prévu à l'automne de la 4^e année de la grille de cheminement officielle du programme.

En cas d'échec ou d'abandon, les cours PED1024 Stage II :

interventions didactiques, PED1025 Stage III: interventions pédagogiques et PED1015 Stage IV : internat à l'école primaire ne peuvent être repris qu'une seule fois. Pour reprendre ces cours, l'étudiant doit en faire la demande par écrit auprès du directeur du comité de programme en faisant valoir les raisons expliquant son échec ou son abandon et justifiant un droit de reprise. Cette demande sera étudiée par un comité composé du directeur du comité de programme, de la personne ayant supervisé l'étudiant en situation d'échec ou d'abandon, de l'enseignant associé et du professeur responsable pédagogique des stages. Selon la recommandation du Comité d'évaluation d'une demande de reprise de stage, le droit de reprise pourra être assorti de conditions particulières d'encadrement et de réalisation. La décision du comité est finale et sans appel.

Compte tenu que les stages ne correspondent pas aux mêmes horaires que les cours, l'étudiant peut abandonner un cours stage sans pénalité d'échec jusqu'à une période ne dépassant pas la moitié du stage.

La période d'abandon avec remboursement des frais est d'une semaine après le début du stage.

Seuls les stages I et II peuvent faire l'objet d'une équivalence selon l'expérience. Il n'est pas possible pour l'université de reconnaître les stages III et IV sur la base de l'expérience.

Règlement sur la qualité langagière dans les programmes de baccalauréat en enseignement (règlement pédagogique particulier avant la session d'automne 2008) :

- Tout étudiant d'un programme en enseignement doit présenter à son directeur de Comité de programme le résultat d'un des deux tests, auto-test informatisé ou SEL B (s'il a été admis avant la session d'automne 2008), avant la fin de la première session.

- Tout étudiant d'un programme en enseignement, admis à la session d'automne 2003, doit réussir le test SEL B à un niveau de 75% pour pouvoir s'inscrire au Stage IV, sauf pour les étudiants du baccalauréat en enseignement des langues secondes (7090) pour lesquels le seuil est fixé à 70%.

- Tout étudiant d'un programme en enseignement, admis entre la session d'automne 2004 et la session d'été 2008 inclusivement doit réussir le test SEL B à un niveau de 75% pour pouvoir s'inscrire au Stage III, sauf pour les étudiants du baccalauréat en enseignement des langues secondes (7090) pour lesquels le seuil est fixé à 70%.

- Tout étudiant du programme admis entre la session d'automne 2004 et la session d'été 2008 inclusivement doit passer le SEL B avant la fin de la cinquième session.

Règlement pédagogique particulier à partir de la session d'automne 2008

- Tout étudiant d'un programme en enseignement, admis à partir de l'automne 2008, doit obligatoirement passer et réussir le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFEE) pour obtenir son brevet d'enseignement.

- Pour s'inscrire à la première passation au TECFEE, tout étudiant doit avoir réussi au moins 24 crédits dans son programme de formation en enseignement.

- Toute inscription au TECFEE requiert le consentement du

directeur de programme concerné.

- Pour s'inscrire au stage III, tout étudiant doit avoir obtenu, au 1^{er} décembre pour les stages de la session d'hiver et au 15 juin pour les stages de la session d'automne, le seuil de réussite au TECFEE.

- Le seuil de réussite pour chacun des deux volets du test (code linguistique et rédaction) est de 70% pour les programmes de formation menant au brevet d'enseignement. Pour le programme en enseignement des langues secondes, le seuil est de 55%.

- L'étudiant inscrit à tout programme de formation menant à l'obtention d'un brevet d'enseignement a droit à un maximum de quatre passations pour réussir le TECFEE.

- Si l'étudiant réussit les deux volets du test, il peut poursuivre normalement son programme.

- Si le seuil de réussite n'est pas atteint dans chacun des deux volets, la poursuite dans le programme est assujettie aux conditions qui suivent :

- Si l'étudiant n'obtient pas le seuil de réussite dans chacun des deux volets lors de la première passation, il a droit à deux reprises avant le stage III. L'étudiant ne reprend que le volet du test qu'il a échoué.

- Si l'étudiant n'obtient pas le seuil de réussite après les deux reprises auxquelles il a droit avant le stage III, il est suspendu de son programme pour une durée d'une année (12 mois.)

Si cette suspension est donnée dans une session en cours de cheminement, l'étudiant pourra terminer les autres cours auxquels il est inscrit.

- Au terme de cette année de suspension, une quatrième et dernière passation est permise. En cas d'échec, dans un ou les deux volets, l'étudiant est exclu de son programme et de tous les autres programmes en enseignement de façon définitive.

Liste des cours

A moins d'indication contraire, un cours comporte trois (3) crédits.

Cours obligatoires (114 crédits)

DCA1015	Difficultés d'apprentissage en français (2 crédits) (DID1076; DLA1015)
DCA1016	Difficultés d'apprentissage en mathématiques (2 crédits) (DID1095; DID1096)
DID1076	Didactique du français : apprentissage de la lecture (PDG1029)
DID1095	Didactique des mathématiques au primaire I (PDG1028)
DID1096	Didactique des mathématiques au primaire II (DID1095)
DID1098	Didactique des sciences humaines
DID1099	Didactique des sciences et de la technologie

DID1100	Didactique de l'éthique et des cultures religieuses
DLA1015	Didactique du français : apprentissage de l'écriture (PDG1029)
DME1005	Évaluation des apprentissages
EEI1015	Inclusion en classe ordinaire des élèves ayant des besoins spéciaux (2 crédits)
EEI1016	Gestion de classe et difficultés comportementales
EEI1017	Interventions auprès des élèves en difficulté d'apprentissage
HPE1006	Courants pédagogiques contemporains et philosophie de l'éducation
PDG1025	Histoire des idées et des institutions éducatives
PDG1026	Organisation de l'éducation au Québec
PDG1028	Fondements à l'enseignement des mathématiques (2 crédits)
PDG1029	Fondements à l'enseignement de la langue maternelle (2 crédits)
PDG1030	Laboratoire d'initiation à l'intervention pédagogique
PDG1040	Éthique et déontologie en éducation (2 crédits)
PDG1041	Fondements à l'enseignement des sciences humaines (2 crédits)
PDG1042	Fondements de l'enseignement de la science et de la technologie (2 crédits)
PDG1043	Interventions en pédagogies de projet
PDG1054	Le renouveau pédagogique et le programme de formation de l'école québécoise
PED1015	Stage IV : internat à l'école primaire (10 crédits)
PED1022	École, familles, communautés et pluriethnicité
PED1023	Stage I : immersion dans le milieu scolaire (1 crédit)
PED1024	Stage II : interventions didactiques (PED1023; PDG1030)
PED1025	Stage III : interventions pédagogiques (5 crédits) (PED1023; PED1024)
PED1034	La communication orale et écrite en contexte d'enseignement (2 crédits)
PPG1008	Facteurs et processus de développement du langage de l'enfant
PPG1017	Développement cognitif, apprentissage et pratiques pédagogiques
PPG1020	Identité professionnelle I : les enjeux (2 crédits)
PPG1021	Identité professionnelle II : les défis (2 crédits)
PPG1022	Identité professionnelle III : synthèse (2 crédits)
PRS1011	Projets d'innovations pédagogiques au préscolaire
PRS1012	Fondements de l'éducation préscolaire
PSD1046	Développement socio-affectif de l'élève
SRE1004	Démarches de recherche et pratique professionnelle en éducation (2 crédits)
TLE1030	Utilisation pédagogique des technologies

Cours optionnels (3 crédits)

L'étudiant choisit un cours parmi les cours suivants (trois crédits) :

EAR1002	Atelier d'expression dramatique
EAR1027	Didactique des arts plastiques au préscolaire et au primaire
PED1016	Eveil à l'expression artistique au préscolaire et au primaire

Cours complémentaires (3 crédits)

L'étudiant doit suivre trois crédits de cours complémentaires.

Description des activités

DCA1015 **Difficultés d'apprentissage en français (2 crédits) (DID1076; DLA1015)**

Permettre à l'étudiant d'adapter ses interventions en fonction des besoins spécifiques de ses élèves. Concevoir, piloter et réaliser des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des difficultés des élèves concernés et des compétences visées dans le programme de formation en lecture et en écriture.

Etiologie et symptomatologie des principales difficultés en lecture et en écriture. Les différents profils des lecteurs et des scripteurs en difficulté. Plans d'intervention adaptés selon la nature des difficultés mises en relief chez les élèves. Approches diversifiées de la rééducation. Dépistage et prévention au préscolaire. Les facteurs de risque en regard de la réussite scolaire. Evaluation des activités destinées aux élèves en difficulté. Matériel didactique et soutien des TIC.

DCA1016 **Difficultés d'apprentissage en mathématiques (2 crédits) (DID1095; DID1096)**

Connaître la nature des principales difficultés d'apprentissage en mathématiques au primaire, notamment celles sur les nombres entiers et rationnels et celles sur les opérations arithmétiques sur ces nombres et les interventions pédagogiques adéquates. Développer les compétences requises pour favoriser le maintien ou l'intégration et la réussite des élèves en difficultés en mathématiques en classe ordinaire du primaire.

Etude des principales difficultés liées à l'apprentissage des mathématiques au primaire. Etiologie et symptomatologie. Examen des notions de difficulté, d'erreur et d'échec en mathématiques. Dépistage et prévention des difficultés en mathématiques au préscolaire. Adaptation des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des difficultés spécifiques des élèves. Elaboration et analyse de matériel didactique et d'activités d'enseignement destinés aux élèves en difficulté d'apprentissage en mathématiques au primaire. Apport de l'expérimentation et des outils informatisés.

DID1076 **Didactique du français : apprentissage de la lecture (PDG1029)**

Développer la conscience de l'écrit chez l'enfant d'âge préscolaire. Acquérir les compétences requises pour favoriser l'apprentissage de la lecture au primaire.

Les objectifs généraux et le programme relatif à l'enseignement de la lecture. L'importance de l'introduction à l'apprentissage de la lecture durant les premières années de scolarité au préscolaire et au primaire. L'examen des principales caractéristiques de l'apprentissage de la lecture et la mise en place de stratégies de lecture favorisant la compréhension. Les caractéristiques des textes littéraires et des textes utilitaires. L'apport de l'intégration de la littérature de jeunesse dans la gestion de la classe de français. Evaluation des apprentissages. L'examen des principales

difficultés liées à l'apprentissage de la lecture au primaire. Planification, expérimentation et évaluation d'activités d'enseignement en lecture.

DID1095 **Didactique des mathématiques au primaire I (PDG1028)**

Acquérir les compétences requises pour favoriser chez les enfants d'âge préscolaire le développement de connaissances mathématiques. Acquérir les compétences propres à l'enseignement des nombres entiers au primaire et des autres concepts mathématiques abordés au premier cycle du primaire. Saisir la nature des enjeux conceptuels spécifiques au passage de l'exploration mathématique du préscolaire à l'acquisition au premier cycle du primaire.

Etude des orientations des programmes de mathématique des niveaux préscolaire et primaire dans le curriculum de formation. Le rôle pédagogique de l'expérimentation et de la résolution de problèmes dans l'enseignement des mathématiques au préscolaire et au primaire. La distinction entre les notions de problème et d'exercice. Les enjeux conceptuels propres au passage du préscolaire au premier cycle du primaire. Etude approfondie des aspects pédagogique, psychologique, mathématique et épistémologique caractérisant la didactique du nombre entier au préscolaire et au primaire (notamment la numération, les nombres naturels, les nombres relatifs, les quatre opérations arithmétiques et les techniques de calcul sur ces nombres), de la mesure, de la géométrie, des statistiques et des probabilités à ces niveaux. Les situations d'enseignement-apprentissage propres à favoriser le développement de connaissances mathématiques chez les élèves. Analyse de matériels pédagogiques et de collections de manuels mathématiques utilisés. L'apport d'outils informatisés dans l'élaboration d'activités d'exploration. Evaluation des apprentissages et des compétences en mathématiques. Planification, réalisation et évaluation de situations d'enseignement-apprentissage susceptibles de favoriser le développement des compétences en mathématiques chez les élèves de ces niveaux.

DID1096 **Didactique des mathématiques au primaire II (DID1095)**

Acquérir les compétences requises pour l'enseignement des concepts mathématiques abordés aux deuxième et troisième cycles du primaire. Saisir la nature des enjeux conceptuels liés au passage des acquisitions mathématiques du premier cycle du primaire à celles spécifiques des deuxième et troisième cycles du primaire.

Notions de situations-problèmes en classe de mathématiques. Les notions de compétences et de stratégies en résolution de problèmes mathématiques. Etude approfondie des aspects pédagogique, psychologique, mathématique et épistémologique caractérisant la didactique du nombre rationnel, de la mesure, de la géométrie, des statistiques et des probabilités aux deuxième et troisième cycles du primaire. Les situations d'enseignement-apprentissage propres à favoriser le développement de connaissances mathématiques chez les élèves de ces cycles. Les enjeux conceptuels liés au passage des acquisitions mathématiques du premier cycle du primaire à celles spécifiques des deuxième et troisième cycles du primaire. Analyse de matériels pédagogiques et de collection de manuels mathématiques utilisés pour ces cycles. L'apport des outils informatisés dans l'élaboration d'activités

d'enseignement-apprentissage aux deuxième et troisième cycles du primaire. Intégration de situations-problèmes dans les activités d'enseignement-apprentissage visant le développement des connaissances sur les concepts vus aux deuxième et troisième cycles du primaire. Évaluation des apprentissages et des compétences en mathématiques à ces cycles. Elaboration, expérimentation et évaluation de situations d'enseignement-apprentissage susceptibles de favoriser le développement des compétences en mathématiques chez les élèves du primaire.

DID1098 Didactique des sciences humaines

Permettre à l'étudiant d'acquérir l'éventail des attitudes et des compétences requises pour la mise en forme d'activités pédagogiques favorisant l'apprentissage des savoirs en sciences humaines chez les élèves du préscolaire et du primaire. Saisir les processus caractéristiques de l'appropriation des connaissances dans le domaine de l'univers social. Constituer des projets éducatifs et en circonscrire les impacts en termes d'apprentissages et de mise en forme de compétences chez les élèves.

Le programme d'études relié à l'univers social et les objets d'apprentissage et d'enseignement. Nature du savoir élaboré, rapport au savoir, transposition et démarche d'apprentissage. S'approprier les ressources didactiques pour enseigner les sciences humaines. Planifier des situations éducatives où la résolution de problèmes authentiques et la réalisation de projets jouent un rôle essentiel dans une perspective de coopération des élèves et d'intégration des apprentissages. Évaluer la portée pédagogique des projets. Intégrer les savoirs pour mettre en discours et en actes une position relative au rôle politique des enseignants.

DID1099 Didactique des sciences et de la technologie

Permettre à l'étudiant d'acquérir des modalités d'intervention pédagogique favorisant la création d'un contexte et d'un climat propices à l'apprentissage de la science et de la technologie chez les élèves du préscolaire et du primaire. Saisir les processus caractéristiques de l'apprentissage des élèves confrontés aux domaines de la science et de la technologie et interpréter adéquatement les résultats de leurs investigations. Constituer des projets éducatifs significatifs et parvenir à en dégager l'éventail et la portée des apprentissages.

Le programme ministériel en science et technologie. Les conditions de la mise en œuvre de projets significatifs. Le profil des attitudes nécessaires à l'enseignement de la science et de la technologie (esprit critique, rigueur, précision, etc.) et la portée de projets éducatifs englobant des disciplines diverses. Elaboration de situations pédagogiques axées sur la résolution de problèmes dans une perspective d'intégration des apprentissages des élèves en vue d'une formation scientifique soutenue des élèves du préscolaire et du primaire.

DID1100 Didactique de l'éthique et des cultures religieuses

Permettre à l'étudiant de construire les compétences nécessaires à l'intervention didactique dans les domaines de l'éthique et des cultures religieuses.

Les principales théories contemporaines relatives au développement moral des enfants. Elaboration de situations éducatives d'ordre éthique et exercice du jugement critique. Exploration de différentes conceptions du dialogue moral. L'héritage des grandes religions et les théories principales sur le développement spirituel et religieux des enfants. Le jugement religieux. Animisme et pensée magique. Les rites, les fêtes, les symboles, les cultes. Le contexte d'apparition des grandes religions, leurs figures marquantes et leurs réponses aux grandes questions existentielles : vie, mort, souffrance, au-delà. Mise en forme de situations d'enseignement-apprentissage dans les domaines de l'éthique et des cultures religieuses.

DLA1015 Didactique du français : apprentissage de l'écriture (PDG1029)

Développer les compétences nécessaires pour l'enseignement de l'écriture notamment les notions grammaticales.

Les programmes relatifs à l'enseignement de l'écriture au primaire. Les premiers apprentissages de l'écriture au préscolaire et leur suivi au primaire. L'approfondissement des stratégies mises à la disposition du scripteur. Intégration, dans l'enseignement de l'écriture, d'activités, visant l'acquisition des connaissances orthographiques, syntaxiques, discursives et pragmatiques. L'examen des principales difficultés liées à l'apprentissage de l'écrit. Intégration d'activités d'enseignement visant le développement des connaissances grammaticales et des habiletés de rédaction de texte. Évaluation des apprentissages. Elaboration, expérimentation et évaluation d'activités d'enseignement en écriture.

DME1005 Évaluation des apprentissages

Ce cours est destiné à rendre le futur enseignant capable d'évaluer efficacement et de façon appropriée les apprentissages de ses élèves, en tenant compte du lien intime que les pratiques d'évaluation entretiennent avec l'apprentissage. Il devrait également le préparer à porter un regard critique sur diverses pratiques et politiques relatives à l'évaluation en contexte scolaire et à contribuer à leur mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages dans son milieu de pratique professionnelle.

Les fondements et quelques concepts de base en évaluation. La nature et les fonctions de l'évaluation des apprentissages. L'évaluation et la régulation des apprentissages dans le contexte d'une approche par compétences. L'évaluation des compétences disciplinaires et des compétences transversales. Les différentes formes que peut prendre l'évaluation. Les moyens et outils d'évaluation. La planification de l'évaluation. Les communications aux parents et aux élèves. Les qualités pouvant être attendues de l'évaluation des apprentissages. L'analyse des données de l'évaluation.

EAR1002 Atelier d'expression dramatique

Développer chez les futurs enseignants, les capacités d'expression se rattachant à l'art dramatique. Les rendre capables de favoriser chez l'enfant, l'apprentissage du langage dramatique comme moyen d'expression et de communication.

Expériences diversifiées de mise en action dans des formes verbales et non verbales. Initiation aux techniques

d'expression non verbales; le geste et le mime. Etude des objectifs et de la démarche pédagogique proposés par le programme d'art dramatique de l'école primaire. Planification d'activités pédagogiques pertinentes : préparation d'un spectacle de marionnette; mise en scène d'un conte.

**EAR1027 Didactique des arts plastiques au
préscolaire et au primaire**

Développer les compétences de l'étudiant à concevoir, animer et évaluer des situations d'apprentissage en arts plastiques et médiatiques adaptées à l'évolution de l'enfant du primaire dans la construction de son image et structurées en fonction des paramètres du Programme de formation de l'école québécoise.

Etude approfondie du volet Arts plastiques inclus dans le Programme de formation de l'école québécoise du MELS. Réalisation et expérimentation de situations d'apprentissage ancrées dans l'esprit de la réforme scolaire (de la conception à l'évaluation); appropriation et utilisation judicieuse du langage spécifique aux arts. Etude et application des paramètres de l'analyse réflexive et du portfolio tant comme outils de formation que comme outils d'évaluation.

**EEI1015 Inclusion en classe ordinaire des élèves
ayant des besoins spéciaux (2 crédits)**

Amener l'étudiant à connaître et comprendre la problématique de l'inclusion des élèves ayant des handicaps ou des difficultés d'adaptation et d'apprentissage dans le milieu scolaire ordinaire.

Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, les élèves vivant avec un handicap sensoriel ou physique, les élèves présentant un déficit intellectuel, les élèves présentant des problèmes de développement et de communication : étiologie et symptomatologie. Évolution des modalités de soutien et d'organisation des services académiques aux élèves ayant des besoins spéciaux. Impact des différentes modalités sur le rendement académique, l'image de soi et la participation à la communauté. Impact des attitudes des enseignants sur la réussite scolaire et éducative de tous les élèves. Conditions à respecter et les pratiques pédagogiques et administratives pour favoriser l'inclusion scolaire. Valorisation des rôles sociaux. Rôles des différents partenaires à l'école dans le processus d'inclusion des élèves. Modalités d'application du plan d'intervention et adaptation de l'enseignement en fonction des caractéristiques particulières de ces élèves. Pratiques novatrices de la gestion des différences dans le but de favoriser l'inclusion scolaire et sociale de tous les élèves.

**EEI1016 Gestion de classe et difficultés
comportementales**

Ce cours vise à développer des compétences pour organiser le fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Différents éléments de contenu concourent à l'atteinte des niveaux de maîtrise visés. Il s'agit de : mesures préventives reliées à la gestion de classe, attitudes et stratégies d'intervention en lien avec les écoles de pensée sur les tendances disciplinaires actuelles; fonctionnement d'un groupe et effets de la dynamique de groupe en classe; méthodes d'évaluation des élèves qui présentent des difficultés

comportementales; intégration des élèves en difficulté de comportement en classe régulière; difficultés de comportement en classe et à l'école : définitions, classifications et causes; plan d'intervention adapté : processus d'élaboration, composantes, réalisation et évaluation; intervention en situation de crise; communication et rencontres entre enseignant et parents relativement aux élèves ayant des difficultés comportementales en classe et à l'école. Diverses problématiques sont examinées sous l'angle des interventions à réaliser par l'enseignante ou l'enseignant en classe : toxicomanie, abandon scolaire, conflits dans les relations maître-élève; violence, harcèlement, etc.

**EEI1017 Interventions auprès des élèves en
difficulté d'apprentissage**

Développer les compétences des étudiants relatives à l'intervention auprès des élèves à risque et des clientèles en difficulté d'apprentissage dans les classes ordinaires du primaire et du secondaire.

Les difficultés d'apprentissage à l'école : définitions, classification, causes et politiques ministérielles. Le diagnostic : modalités diverses et complémentaires d'évaluation des élèves en difficulté d'apprentissage. L'intervention pédagogique prenant en considération les composantes de la motivation scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage et le traitement de l'information en mémoire. L'intervention pédagogique susceptible de favoriser l'apprentissage de stratégies cognitives et métacognitives, le développement de compétences et le transfert des apprentissages. Les rôles des pairs dans l'apprentissage et l'intégration sociale des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. L'échec scolaire, le redoublement et le décrochage scolaire. L'adaptation de l'enseignement de façon éthique et stratégique à la réalité de l'intégration scolaire, au moyen de la planification et de l'expérimentation d'activités d'enseignement-apprentissage.

**HPE1006 Courants pédagogiques contemporains et
philosophie de l'éducation**

Analyser et ressaisir, dans une perspective pluraliste, les principaux courants pédagogiques contemporains, leurs classifications, leurs enjeux et leurs fondements philosophiques et épistémologiques. Débattre, d'un point de vue critique de la diversité des convictions, des modèles de formation et de développement arrimés à la transformation des valeurs sociales, des questions majeures posées par les mouvements de l'éducation nouvelle, des méthodes actives et des pratiques pédagogiques innovatrices et alternatives.

Examen des orientations majeures de l'éducation nouvelle comprise d'abord comme philosophie et théorie des rapports symboliques aux savoirs (la "révolution copernicienne" en pédagogie, ses fondements, ses sources, ses principes, ses accomplissements, ses prolongements), ensuite comme pratique socio-institutionnelle mobilisant un modèle de l'enfance (les précurseurs anglais et leurs influences continentales, la contribution américaine : l'éducation "progressive" par la méthode des projets; les vertus et les limites de la mécanisation). L'apport spécifique des sciences humaines et de l'analyse des idéologies à la pédagogie. Aperçu de méthodes actives typiques, de leurs principaux développements contemporains en Europe et aux États-Unis et de leurs retentissements sur les pratiques pédagogiques innovatrices et alternatives en vigueur au Québec.

PDG1025 Histoire des idées et des institutions éducatives

Introduire à l'étude croisée de l'histoire des idées et des institutions éducatives et débattre de leurs enjeux pour assurer l'acquisition d'un savoir et d'une conscience historique ainsi que le développement du sens de la longue durée, du pluralisme et de la relativité des valeurs en éducation.

Saisie et mise en perspective de la contribution des figures de l'éducation les plus prestigieuses et des penseurs les plus déterminants comme ayant incarné, en Occident et à sa périphérie, les tendances lourdes des systèmes de savoir et des formations idéologiques qui travaillent les cultures et les grands ensembles sociaux. La logique et la généalogie des pouvoirs, des institutions, des instruments et des lieux éducatifs spécifiques (palestre, musée, bibliothèque, cloître, famille, monastère, abbaye, universités, laboratoires, médias, ...) conçus pour élaborer, contrôler, diffuser, transformer les savoirs et les pratiques éducatives. Reconnaissance, sous des traits distinctifs variés (scribe, pédotribe, héros, sophiste, rhéteur, grammaticos, copiste, saint, barde, troubadour, savant, ...), de la posture pédagogique emblématique qu'a contribué à instaurer, puis à fixer, la transformation des savoirs, des rôles et des pratiques socio-symboliques.

PDG1026 Organisation de l'éducation au Québec

Le cours amènera l'étudiant à connaître la structure du système scolaire québécois et le rôle des principaux organismes liés au domaine de l'éducation. Connaître les lois et règlements régissant l'éducation. Comprendre certains états de fait dans la structure du système éducatif actuel à partir d'une analyse d'éléments historiques, politiques et sociologiques et être en mesure de porter un regard critique sur ces états de fait. Situer le rôle de l'enseignant face à diverses problématiques professionnelles.

Pour ce faire, le cours abordera les notions suivantes : vue d'ensemble du système scolaire. Aperçu sociohistorique de son évolution. Lois et règlements. Structure et fonctionnement des commissions scolaires. Syndicalisme et profession enseignante. Débats et enjeux de l'éducation. Droits, rôles et obligations des intervenants scolaires. École et vie d'établissement. Régimes pédagogiques au primaire et au secondaire. Réseaux collégial et universitaire. Enseignement professionnel et éducation aux adultes.

PDG1028 Fondements à l'enseignement des mathématiques (2 crédits)

Initier à l'histoire des idées et à la construction des connaissances mathématiques afin d'identifier les éléments qui constituent l'objet d'enseignement et de culture. Développer une vision élaborée des mathématiques en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage qui témoigne d'une intégration des perspectives historique, épistémologique, sociale et didactique. Développer une attitude positive face aux mathématiques.

La nature des mathématiques et des besoins, obstacles et erreurs qui ont marqué l'histoire de la construction des connaissances en mathématiques. L'importance du problème et de l'erreur dans l'évolution des connaissances en mathématiques et dans l'apprentissage individuel selon des

perspectives épistémologique et sociale. L'histoire des approches pédagogiques en mathématiques et des diverses conceptions de l'apprentissage qu'elles impliquent en relation avec l'enseignement des mathématiques au primaire. Les conditions pédagogiques susceptibles de mettre en oeuvre une activité mathématique constructive chez l'élève du préscolaire et du primaire.

PDG1029 Fondements à l'enseignement de la langue maternelle (2 crédits)

Connaître et analyser les éléments constitutifs de la langue maternelle et être capable de la considérer comme un objet de culture et d'enseignement.

Les fondements historiques, sociopolitiques et culturels de la langue parlée au Québec. La contribution de certaines disciplines à l'établissement des principes de la didactique de la langue (entre autres la sémantique, la psychologie, la sociologie). L'importance des théories explicatives (dont la narratologie, le structuralisme) dans la conception de l'acte d'enseignement. Les structures de la langue et leurs incidences sur l'enseignement du français à l'école.

PDG1030 Laboratoire d'initiation à l'intervention pédagogique

Développer la capacité d'expression personnelle et de communication par la maîtrise des attitudes et des comportements essentiels à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Apprendre et expérimenter une attitude critique face à l'acte d'enseigner.

Les stratégies pédagogiques, les habiletés de base de l'enseignement et les pratiques pédagogiques nécessaires à la conduite d'une classe. Observation, identification et analyse des comportements produits lors de situations contrôlées d'enseignement. Préparation d'activités d'éveil, de mini-cours et expérimentation en laboratoire de microenseignement.

PDG1040 Éthique et déontologie en éducation (2 crédits)

Introduire l'étudiant aux valeurs liées à l'acte d'enseigner ou l'éthique de l'enseignement.

Le contenu et les enjeux de l'éthique professionnelle dans le contexte de la professionnalisation de l'enseignement. Les questions éthiques liées aux relations pédagogiques, à la relation au savoir, aux relations avec les collègues et l'école, à la relation à la société. Les notions d'éthique du service public et de professionnalisme collectif. Le rôle et les limites d'un code de déontologie et des réglementations actuellement en vigueur. Les étapes de la délibération éthique. Pratique de l'analyse de textes, d'études de cas et de résolution de dilemmes éthiques courants en enseignement.

PDG1041 Fondements à l'enseignement des sciences humaines (2 crédits)

Initier l'étudiant aux débats, aux enjeux et aux méthodes de production de savoir en sciences humaines (histoire, géographie, ...). Construire une attitude positive à l'égard de ces domaines de connaissances et saisir leur insertion dans la culture.

La nature et les conditions de production de savoir en sciences humaines et les obstacles reliés à leur constitution. Les domaines de connaissance couverts par le programme ministériel destiné aux élèves du préscolaire et du primaire. Les conditions pédagogiques susceptibles de mettre en œuvre des activités éducatives significatives (résolution de problèmes, projets,...) associées à l'univers socioculturel d'appartenance de l'élève.

PDG1042 Fondements de l'enseignement de la science et de la technologie (2 crédits)

Initier l'étudiant à l'évolution des connaissances en sciences et en technologie qui constituent des objets d'enseignement au préscolaire et au primaire. Construire une attitude positive à l'égard de ces domaines de connaissances et saisir leur insertion dans la culture.

La nature des savoirs en sciences et en technologie, les conditions de leur constitution, les obstacles à leur mise en forme. Les domaines de la science et de la technologie reliés au programme ministériel et les conditions pédagogiques nécessaires à la mise en œuvre d'activités significatives en sciences et en technologie pour l'élève du préscolaire et du primaire.

PDG1043 Interventions en pédagogies de projet

Connaître les stratégies, les modèles, les fondements des pédagogies de projet. Apprendre à en coordonner les diverses formes de mise en pratique scolaire sur la base de thèmes intégrateurs : - parce que traversant les expériences de vie quotidienne des élèves, ils visent à y accroître leur emprise et à en élargir les horizons; - parce qu'ils provoquent une conscience plus attentive à l'interaction entre les multiples domaines du savoir dont ils dégagent la complémentarité et renforcent les acquisitions en les mobilisant pour répondre aux questions suscitées par les aspects du thème abordé; - parce qu'ils suscitent, à travers l'ensemble de ces appropriations, l'acquisition de compétences spécifiques en divers domaines (français, mathématiques, etc.). Constituer des projets éducatifs autour d'une discipline cardinale (français ou mathématiques) et parvenir à dégager l'éventail de leur portée sur d'autres domaines d'apprentissage.

Analyse de la diversité des pédagogies de projet. Contextes signifiants et thèmes intégrateurs. Le cœur du projet (français ou mathématiques) et ses retentissements sur d'autres champs de savoirs. Analyse conceptuelle de thèmes intégrateurs. Mise en forme et évaluation de projets. Interventions en pédagogies de projet et mise en relief de la diversité potentielle des apprentissages.

PDG1054 Le renouveau pédagogique et le programme de formation de l'école québécoise

Initier les futurs enseignants des programmes de formation à l'enseignement aux diverses politiques ministérielles et aux orientations générales qui ont mené à la constitution du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Instaurer une confrontation systématique entre les « préconceptions » des étudiants relatives à la fonction d'enseignant, aux approches pédagogiques souhaitables et

aux visées de la formation des élèves, en regard des postures attendues des maîtres, des interventions jugées pertinentes et de la constitution des compétences visées pour les élèves au fil de leur formation.

Les documents majeurs donnant une assise aux orientations de la réforme exigée. La nature et les composantes du PFEQ, ses visées dans les axes horizontal et vertical de la formation des élèves. La question des compétences, ressaisie à la fois à travers les qualités des futurs enseignants, comme à travers les compétences disciplinaires et transversales dont devraient témoigner les élèves au fil de leur parcours scolaire, du préscolaire à la fin du secondaire. La constitution des « cycles » et leur impact dans la nature même de la formation. Réforme et contre-réforme : bilan des propos et des argumentations des uns et des autres et recherches scientifiques à l'appui de leurs positions respectives.

PED1015 Stage IV : internat à l'école primaire (10 crédits)

Concevoir des scénarios d'enseignement qui prennent en compte l'intégration des disciplines scolaires et qui témoignent d'une planification à long terme des contenus enseignés.

Stage pratique dans le milieu scolaire. Approfondissement des compétences requises pour prendre en charge une classe. Démonstration de l'exercice d'un contrôle efficace sur les diverses situations qui caractérisent la vie scolaire. Conduite d'un groupe d'élèves qui témoigne que le stagiaire assume toutes les responsabilités inhérentes au rôle de titulaire de classe. Pratique réflexive orientée sur la complexité des tâches et l'importance des comportements éthiques dans la profession enseignante.

PED1016 Éveil à l'expression artistique au préscolaire et au primaire

Acquérir des savoirs théoriques et pratiques destinés à favoriser l'éveil aux différentes formes d'expression artistique chez l'enfant du préscolaire et du primaire. Élargir ses propres moyens d'expression à l'intérieur des différents arts considérés.

L'esprit et les exigences de chacun des quatre volets du programme du Ministère de l'Éducation du Québec. Le rôle de l'activité créatrice et de l'expression du potentiel créateur dans le développement de la personnalité. Les attitudes favorisant chez soi et chez l'enfant du préscolaire et du primaire l'expression de son potentiel créateur et l'émergence d'un sens artistique. Les techniques, matériaux, instruments et langages propres aux différents arts d'expression. L'initiation des jeunes du préscolaire et du primaire aux différents modes d'expression artistique. L'appréciation et l'identification de ce qui s'exprime à travers l'œuvre réalisée par un jeune.

PED1022 École, familles, communautés et pluriethnicité

Développer des compétences pour le travail avec les parents et les membres de la communauté en vue d'un meilleur apprentissage des élèves. Se familiariser avec différentes stratégies visant à favoriser la participation des parents dans les apprentissages de leur enfant et leur adolescent. Être capable d'organiser des activités en classe et à l'école qui

requièrent la participation des parents et des membres de la communauté. Comprendre l'influence des réalités sociales, de la diversité et du caractère pluraliste des parents et de la communauté sur l'apprentissage des élèves. Savoir élaborer, mettre en application et évaluer un programme de collaboration école-famille-communauté dans sa classe. Lors des contacts avec les parents, tenir compte de la dimension pluriethnique dans le respect des différences de valeurs et dans le but de favoriser l'inclusion des élèves et de leurs parents à la vie de l'école.

La réforme curriculaire et le rôle des parents en lien avec les apprentissages réalisés en classe. La nature développementale de la participation parentale au suivi scolaire. Les conditions optimales nécessaires pour faciliter les apprentissages au foyer. L'inventaire et l'application des modes de communication entre parents-enseignants. La mise en place par l'enseignant d'ateliers visant à guider les parents dans leurs interventions afin d'assurer une continuité entre l'école et les familles. Élaboration d'activités d'apprentissage en classe soutenues par des membres de la communauté. Des projets intégrateurs sont prévus sous forme d'entrevues sur le terrain, d'élaboration de programmes école-famille-communauté, d'inventaire et d'analyse critique de pratiques existantes. La dimension pluriethnique et ses influences sur les relations écoles-parents-communauté.

PED1023 Stage I : immersion dans le milieu scolaire (1 crédit)

Prendre conscience des enjeux d'une formation professionnelle à l'enseignement et préciser ses intentions de formation.

Stage dans le milieu scolaire : prise de connaissance de ses principales caractéristiques. La complexité du rôle d'enseignant. Observation de situations d'enseignement-apprentissage. Animation d'une activité en classe. Réflexion sur sa propre capacité de communication avec un groupe d'élèves. Validation de son choix professionnel.

PED1024 Stage II : interventions didactiques (PED1023; PDG1030)

Se familiariser avec la vie d'une classe. Intégrer théorie et pratique par l'expérimentation et l'analyse d'activités d'enseignement.

Stage dans le milieu scolaire : observation initiale de la vie quotidienne de la classe et prise de conscience des modalités de fonctionnement de l'enseignant associé. Participation aux activités et aux tâches placées sous la responsabilité de l'enseignant. Observation des conduites des élèves en situation d'apprentissage. Conception, planification et expérimentation d'activités d'enseignement qui intègrent les contenus didactiques ou les activités d'éveil abordés durant la formation. Prise en charge de la classe. Réflexions sur les conditions de l'intégration des savoirs au sein d'une activité d'enseignement.

PED1025 Stage III : interventions pédagogiques (5 crédits) (PED1023; PED1024)

Poursuivre la réflexion sur l'analyse de la réalité scolaire et procéder à l'analyse des défis reliés à la gestion de la classe.

Assumer une prise en charge significative de la classe et en mesurer les exigences.

Stage de formation à la pratique professionnelle dans le milieu scolaire. Conception et planification d'interventions pédagogiques qui intègrent tout à la fois les dimensions didactiques (abordées dans le stage précédent) et celles relatives à la gestion de la classe. Prise en charge progressive du groupe-classe et mise en œuvre des principes de gestion en fonction des dynamiques particulières. Évaluation des apprentissages des élèves. Poursuite de la démarche critique des interventions pédagogiques en fonction des apprentissages réalisés par les élèves.

PED1034 La communication orale et écrite en contexte d'enseignement (2 crédits)

Connaître et analyser les éléments constitutifs d'une communication adéquate en milieu scolaire, tant à l'oral qu'à l'écrit. Analyser sa propre compétence et sa propre performance à communiquer en fonction des différents groupes d'âge et des types de communication requis en contexte d'enseignement.

Savoir donner des consignes, expliquer des notions, comprendre une question, écouter un élève ou donner une rétroaction sur la langue selon l'âge des élèves. Revoir les rudiments d'une langue parlée (registres, accents, aspects discursifs, le français québécois, etc.) et élaborer une vision d'ensemble du développement d'une langue parlée dans ses différentes composantes en lien avec la gestion éducative d'une classe et l'intervention pédagogique. Produire différents types d'écrits (lettres, annotations des travaux des élèves, commentaires formatifs lors du bilan des apprentissages et de l'évolution des compétences, etc.) afin de communiquer avec les élèves, les parents et les pairs, tout en tenant compte des destinataires.

PPG1008 Facteurs et processus de développement du langage de l'enfant

Acquérir des connaissances sur les étapes du développement du langage de l'enfant et sur les facteurs susceptibles d'orienter l'action pédagogique dans la classe.

Les mécanismes et les séquences du développement du langage chez l'enfant jusqu'à 12 ans. Les relations entre le développement du langage et les autres aspects du développement de l'enfant et les implications pédagogiques qui en découlent. Les notions de langage, langue, parole et communication. L'évolution des composantes phonologique, syntaxique, sémantique et pragmatique du langage et ses effets sur l'enseignement relatif au développement des compétences langagières à l'école. Les théories relatives à l'acquisition du langage et la manière dont elles la situent par rapport aux autres aspects du développement de l'enfant. Les problèmes relatifs au développement du langage et de la parole. Observation et analyse des différentes composantes de corpus langagiers d'enfants. Les interventions pédagogiques propres à renforcer le langage oral de l'enfant d'âge scolaire. Les incidences des cultures et des langues d'origine sur l'intégration des élèves allophones dans les classes ordinaires.

PPG1017 Développement cognitif, apprentissage et pratiques pédagogiques

Introduire l'étudiant à la compréhension de la diversité des options relatives aux théories de la connaissance, de l'intelligence et de l'apprentissage. Constituer, par le biais de l'analyse des fondements, une emprise critique sur les débats contemporains en éducation.

La variété épistémologique des interprétations de la connaissance, de l'intelligence et de l'apprentissage. La nature de la construction de l'intelligence, les processus et les grandes périodes de sa constitution. Processus cognitifs et métacognitifs. Les retentissements du constructivisme en éducation : la fonction renouvelée de l'enseignant. Analyse critique de pratiques pédagogiques diversifiées à partir des positions de fondements relatives aux connaissances, à l'intelligence et à l'apprentissage.

PPG1020 Identité professionnelle I : les enjeux (2 crédits)

Au terme d'une première année axée sur la formation fondamentale, les étudiants doivent établir un bilan significatif de leur progression relative aux champs de savoir à enseigner et aux exigences de leur futur statut « d'héritier, d'interprète et de critique » de la culture. Plongés désormais dans la nécessité de la « transposition » didactique et des innovations pédagogiques, les étudiants sont confrontés aux défis cardinaux de leur profession, qu'ils doivent bien soupeser et analyser.

Bilan circonscrit de l'état provisoire de la constitution des compétences professionnelles attendues, mise en relief des efforts à consentir, traduction des exigences générées par les questions relatives à la didactique et à l'innovation. Production d'un rapport argumenté relatif à la progression réalisée, comme aux conditions nécessaires à un exercice éclairé de la profession.

PPG1021 Identité professionnelle II : les défis (2 crédits)

Parvenus à leur troisième année de formation, les étudiants doivent, au premier chef, dresser le bilan de leurs deux premières années d'études, établir le portrait de l'évolution de leurs compétences professionnelles et intégrer, désormais, la délicate question des « dynamiques adaptatives » liées aux diversités multiples des élèves, couvrant tout à la fois les questions familiales, ethniques, sociales, ainsi que les dérèglements relatifs et variés des conduites des élèves.

Bilan précis du degré d'évolution des compétences professionnelles attendues, nature des engagements complémentaires requis et mise en relief des exigences et des contraintes liées aux « dynamiques adaptatives ». Production d'un rapport soutenu relatif au progrès réalisé, comme aux défis liés aux exigences de la profession.

PPG1022 Identité professionnelle III : synthèse (2 crédits)

À la veille du terme de leur formation, ce séminaire propose aux étudiants de ressaisir et de se réappropriier les étapes déterminantes de la constitution des compétences requises

pour l'affirmation de la personnalité professionnelle d'un enseignant, compris tout à la fois comme spécialiste de l'acte d'éduquer, pédagogue porteur et promoteur de la culture.

Établir un bilan rassembleur sur la diversité et la complexité des acquis de formation, en les regroupant en un ensemble concis, cohérent et signifiant. Production d'un rapport qui expose la démarche, le contenu et les conclusions de la synthèse de la formation.

PRS1011 Projets d'Innovations pédagogiques au préscolaire

Développer la compétence à planifier et à réaliser un environnement pédagogique favorisant le développement global de l'enfant, en accord avec les compétences visées au préscolaire. Saisir la richesse et la diversité des interventions pédagogiques par projets au préscolaire. Intégrer les connaissances relatives au préscolaire acquises dans les cours et les stages par une démarche d'approfondissement et de mise en forme d'innovations.

La variété des projets pédagogiques possibles au préscolaire. Les projets individuels, semi-collectifs et collectifs. La perspective développementale comme vecteur du projet. Les conditions et les exigences de la mise en œuvre d'interventions pédagogiques par projets et ses retombées sur la gestion de la classe. L'intégration des notions d'éveil sur les plans cognitif, social, affectif. Le développement d'outils novateurs et la différenciation pédagogique. L'insertion des TICs. Les apports et les multiples facettes du recours au jeu en classe maternelle.

PRS1012 Fondements de l'éducation préscolaire

Développer les compétences en matière de faits, de théories et de politiques qui soutiennent l'action éducative auprès des enfants d'âge préscolaire. Connaître les services d'éducation préscolaire, leurs objectifs, les principes de leur programmation et leur impact sur le développement et sur le cheminement scolaire des enfants. Connaître le programme destiné spécifiquement aux maternelles.

Historique de l'éducation préscolaire au Québec. Les organismes concernés par l'éducation préscolaire et leur mission. Les services d'éducation préscolaire au Québec, notamment le rôle et la place de la garderie, de la maternelle et des services de garde. La famille et l'éducation du jeune enfant : ses liens avec les autres milieux éducatifs. Les contributions théoriques au développement de l'éducation préscolaire, de l'intervention précoce et de l'éducation compensatoire. Le programme du ministère de l'Éducation du Québec concernant la maternelle. Les notions d'habiletés et de compétences dans le contexte d'application préscolaire. La place centrale du jeu au préscolaire. Les problématiques et les recherches récentes touchant les milieux d'éducation de niveau préscolaire.

PSD1046 Développement socio-affectif de l'élève

Permettre à l'étudiant d'acquérir des connaissances sur les stades et les dynamismes de développement socio-affectif de l'enfant et de l'adolescent et sur les facteurs de son adaptation en milieu scolaire. Initier l'étudiant au rôle de facilitateur du développement et de l'adaptation sur le plan socio-affectif de l'enfant et de l'adolescent en milieu scolaire.

Les principaux courants de pensée concernant le développement socio-affectif de l'enfant et de l'adolescent : apprentissage social, psychanalyse, cognitivisme. Les principales étapes du développement socio-affectif de l'enfant et de l'adolescent, entre 0 et 18 ans. Les dynamismes du développement socio-affectif : connaissance de soi et d'autrui, estime de soi, identité sexuelle, conscience sociale, sentiment de compétence, intégrité personnelle. Les mésadaptations courantes : externalisation et internalisation. Les contributions de la famille et de l'école au développement socio-affectif. Les principaux facteurs pouvant affecter ou favoriser le développement socio-affectif de l'enfant et de l'adolescent : niveau socio-économique, scolarité des parents, structure familiale, fratrie, pairs, tempérament et intelligence de l'enfant, climat scolaire, etc. Les dynamiques interactionnelles à l'intérieur des groupes de pairs selon l'âge, le sexe et le contexte scolaire. Les stratégies d'intervention favorables au développement et à l'adaptation sur le plan socio-affectif dans un groupe-classe : attitudes, habiletés, comportements de l'enseignant et organisation de l'environnement. Le soutien à l'acquisition des compétences d'ordre personnel et social à l'intérieur des activités scolaires.

technologiques. Évaluation de matériel didactique utilisant les TICs. Développement de scénarios pédagogiques intégrant les TICs. Effets de l'utilisation des technologies sur l'apprentissage des élèves, le rôle de l'enseignant et l'organisation de la classe. Les TICs et les élèves en difficulté d'apprentissage.

SRE1004 Démarches de recherche et pratique professionnelle en éducation (2 crédits)

Permettre à l'étudiant de saisir l'importance et la pertinence des activités de recherche dans le cadre d'une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Trois visées majeures caractérisent ce cours : permettre à l'étudiant de comprendre et de procéder à l'analyse critique de divers types de résultats de recherche, le préparer à s'engager dans des activités de recherche reliées à des pratiques pédagogiques ou à des problématiques reliées à l'éducation et favoriser l'adaptation de sa pratique professionnelle en fonction du corpus de connaissances scientifiques.

Les qualités, la valeur et la portée d'une recherche scientifique (rigueur, validité, crédibilité, pertinence...). Exploration des principaux types de recherche en éducation. Les démarches de recherche et leurs exigences : conception, planification, méthodes d'observation, collecte de données, etc. L'exploitation des diverses sources documentaires. Analyse critique de travaux de recherche en fonction de leur valeur scientifique et de leur intérêt pour la pratique professionnelle. Les contributions de la recherche à l'avancement des connaissances et au développement des pratiques professionnelles de l'enseignant

TLE1030 Utilisation pédagogique des technologies

Familiariser l'étudiant avec les possibilités éducatives offertes par les divers outils informatiques et médiatiques. L'amener à élaborer des activités et du matériel adaptés au contexte général de l'enseignement et de l'apprentissage, de même qu'au contexte propre au programme d'études de l'étudiant. Développer une attitude critique face aux utilisations pédagogiques des médias et des technologies de l'information et de la communication

Initiation aux concepts et modèles fondamentaux de la technologie éducative. Types de logiciels éducatifs et de logiciels-outils : utilisation et possibilités éducatives. Caractéristiques, spécificités et modèles d'utilisation pédagogique propres à divers médias et à divers outils

BACCALAURÉAT D'ÉDUCATION AU PRÉSCOLAIRE ET D'ENSEIGNEMENT AU PRIMAIRE (7990)

2007-3

1 ^{ère} année	Automne	PDG1025 Histoire des idées et des institutions éducatives	PDG1028 Fondements à l'enseignement des mathématiques (2 cr)	PDG1054 Le renouveau pédagog. et le programme de formation de l'école québécoise	PPG1008 Facteurs et processus de développement du langage de l'enfant	PPG1017 Dével. cognitif, apprentissage et pratiques pédagogiques		PED1023 Stage I : immersion dans le milieu scolaire (1 cr)
	Hiver	HPE1006 Courants pédagogiques contemporains et philosophie de l'éducation	PDG1029 Fondements à l'enseignement de la langue maternelle (2 cr)	PDG1030 Laboratoire d'initiation à l'intervention pédagogique	PDG1041 Fondements à l'enseignement des sciences sociales (2 cr)	PDG1042 Fondements à l'enseignement de la science et de la technologie (2 cr)	PSD1046 Développement socio-affectif de l'élève	
2 ^e année	Automne	DID1076 Didact. du français : apprentissage de la lecture	DID1095 Didactique des mathématiques au primaire I	DID1098 Didactique des sciences humaines	DID1099 Didactique des sciences et de la technologie	PPG1020 Identité professionnelle I : les enjeux (2 cr)	PRS1012 Fondements de l'éducation préscolaire	
	Hiver	DID1096 Didactique des mathématiques au primaire II	DLA1015 Didactique du français: apprentissage de l'écriture	PDG1043 Interventions en pédagogies de projet	PRS1011 Projets d'innovations pédagogiques au préscolaire			PED1024 Stage II : interventions didactiques
3 ^e année	Automne	DME1005 Évaluation des apprentissages	EEI1016 Gestion de la classe et difficultés comportementales	EEI1017 Interventions auprès des élèves en difficulté d'apprentissage	PED1022 École, familles, communautés et pluriethnicité	PPG1021 Identité professionnelle II : les défis (2 cr)	TLE1030 Utilisation pédagogique des technologies	
	Hiver	DCA1015 Difficultés d'apprentissage en français	DCA1016 Difficultés d'apprentissage en mathématiques	EEI1015 Inclusion en classe ordinaire des élèves ayant des besoins spéciaux (2 cr)	PDG1040 Ethique et déontologie en éducation (2 cr)	PED1034 La communication orale et écrite en contexte d'enseignement (2 cr)		PED1025 Stage III : interventions pédagogiques (5 cr)
4 ^e année	Automne					PPG1022 Identité professionnelle III : synthèse de la formation		PED1015 Internat à l'école primaire (10 cr)
	Hiver	DID1100 Didactique de l'éthique et des cultures religieuses	PDG1026 Organisation de l'éducation au Québec	SRE1004 Introduction aux démarches de recherche en éducation (2 cr)	OPTIONNEL (blocs arts) : EAR1002 Atelier d'expression dramatique OU EAR1027 Didactique des arts plastiques au préscolaire et au primaire OU PED1016 Eveil à l'expression artistique au préscolaire et au primaire		COMPLÉMENTAIRE	

APPENDICE B

NOTIONS PROVENANT DU GUIDE DE STAGE 4

Stage 4 : Internat

- Date de la première supervision à déterminer...
- Le superviseur assure le suivi de chaque stagiaire, notamment par deux visites de supervision (d'environ 1 heure) préalablement planifiées avec la stagiaire et l'enseignante associée.

Ce que je devrai faire pendant mon stage :

- Observer la vie quotidienne de la classe et prendre conscience des modalités de fonctionnement de l'enseignante associée.
- Participer aux activités et aux tâches placées sous la responsabilité de l'enseignante;
- Observer et noter les conduites des élèves en situation d'apprentissage et intervenir de façon appropriée
- Concevoir, planifier et expérimenter des activités d'enseignement qui intègrent les contenus didactiques ou les activités d'éveil abordés durant la formation;
- Prendre la charge complète de la classe;
- Analyser les conditions de l'intégration des savoirs au sein d'une activité d'enseignement;
- Procéder à une analyse réflexive de sa pratique et identifier des pistes de réinvestissement possibles.

À l'intérieur de cette période, la stagiaire doit assumer seule la prise en charge de la classe qui se fait de façon progressive. Il s'agit d'au moins trente-cinq (35) jours entiers de stage, dont quatre (4) semaines consécutives (idéalement vers la fin du stage).

En concertation avec l'enseignante associée, la stagiaire observe dans un premier temps les activités mises en œuvre par l'enseignante associée pour ensuite en concevoir et prendre en charge le groupe-classe de façon *progressive*.

L'observation et l'accompagnement de l'enseignante associée par la stagiaire, qui caractérisent le début du stage, s'inversent lentement en observation et accompagnement de la stagiaire par l'enseignante associée, pour en venir de plus en plus régulièrement à des *prises en charge sans la présence de l'enseignante associée* qui demeure cependant prête à intervenir en cas de besoin.

Avoir un retour *quotidien* sur l'ensemble des dimensions de l'observation et de la prise en charge :

- L'organisation de la vie de la classe ;
- La nature des tâches à effectuer ;
- Le déroulement des programmes ;
- Le matériel pédagogique utilisé ;
- Les ressources matérielles et humaines disponibles ;
- Les caractéristiques du groupe d'élèves.

Le tout à l'intérieur d'un classeur accordéon où chaque compétence est identifiée ainsi que les documents témoins qui permettent d'appuyer le développement de ces compétences (date, pourquoi cela m'a permis d'avancer ? si c'était à refaire, est-ce que je prendrais le même document ? etc.). La prise de photos, l'usage du magnétophone, un journal de bord (compétence 11), ainsi que le cartable de planifications (compétence 3) peuvent être des documents témoins très intéressants.

Mon dossier progressif

Le dossier progressif constitue la base du volet réflexif du stage. Il permet donc à la stagiaire de présenter ses activités de stage, de démontrer la réflexion qui s'en est suivie et enfin, de justifier par le biais de documents témoins, du niveau de développement des compétences visées dans ce stage.

Démarche d'élaboration du dossier progressif

La stagiaire qui conçoit son dossier doit prévoir un porte-document muni de séparateurs, dans lequel elle consignera toutes les observations, les analyses, les informations et les documents témoins pertinents en regard des compétences évaluées.

Le dossier sera constitué de 13 sections:

a) La première section

Une introduction : présentation de la stagiaire et explication de sa vision de l'enseignement en début de stage.

b) La deuxième section

La grille d'accompagnement réflexif (la copie d'origine se retrouve en annexe C du guide de stage) telle qu'elle aura à la compléter avant le début du stage.

c) Les neuf sections suivantes (de la troisième à la onzième)

Les sections suivantes référeront à chacune des compétences à être évaluée. La stagiaire colligera, pendant toute la durée de son stage, les analyses et les informations sur chacune des composantes des compétences ciblées. Elle ajoutera aussi des documents-témoins qui attestent du développement de la composante en question. Des références, des observations, des planifications, des outils, des grilles d'analyse, des commentaires et des réflexions (entre autres : liens entre composantes, entre compétences, entre théorie et pratique) viendront ainsi enrichir graduellement chacune des sections du dossier.

d) La douzième section

Cette section servira à insérer les grilles d'évaluation complétées par l'enseignante associée et par la stagiaire pendant le stage.

e) La treizième section

Une conclusion : elle permettra à la stagiaire d'exposer sa vision actuelle de l'enseignement et

ses défis pour son stage *Interventions pédagogiques (PE01025)*.

f) Autre section

Toute autre section que la stagiaire et la superviseure trouveront pertinente et la bibliographie des ouvrages consultés durant le stage.

Le dossier progressif devra être remis dans les délais fixés au plan de cours et comptera pour un pourcentage de 30% de la note globale. L'étudiante devra témoigner d'une maîtrise de la langue française.

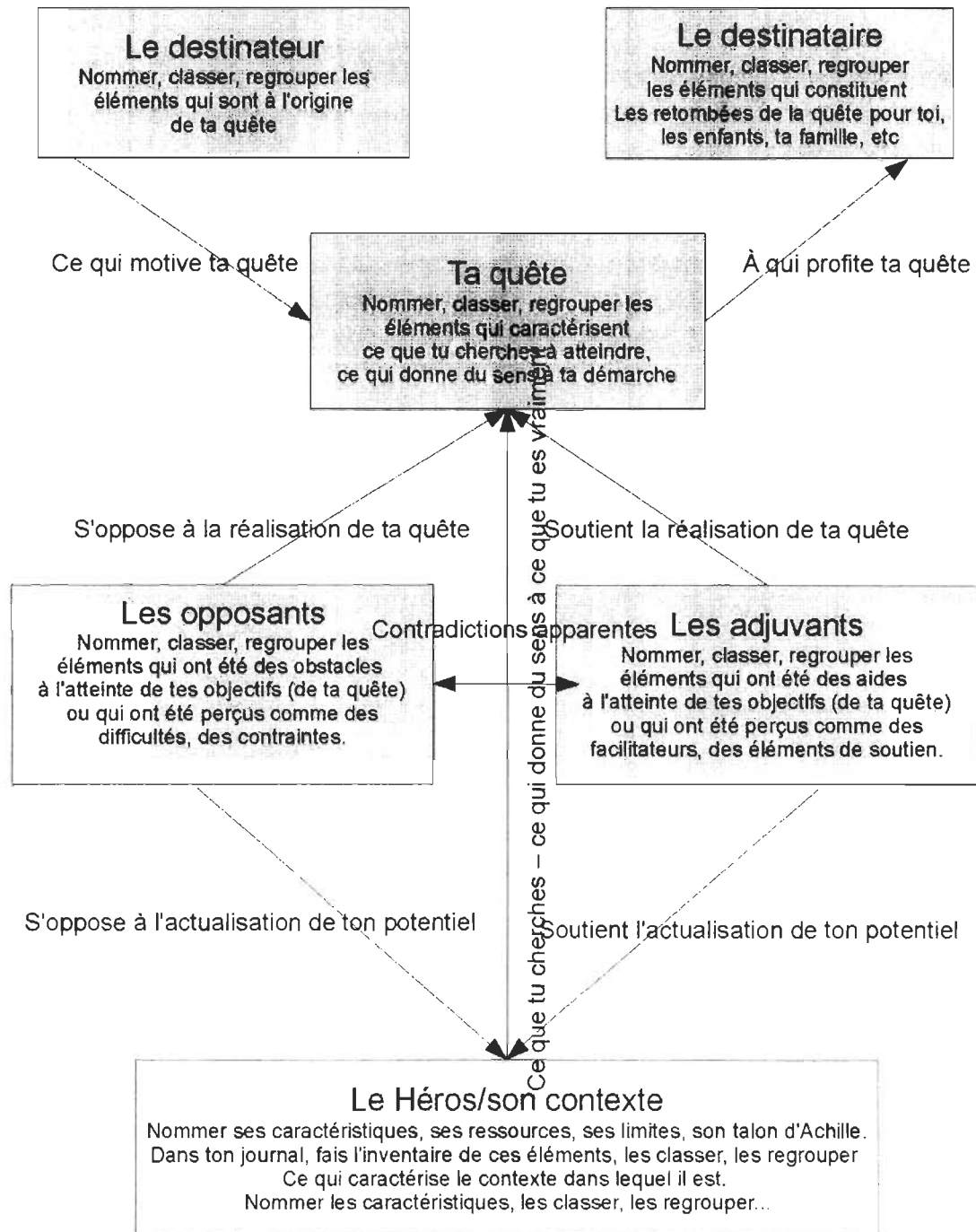
Mon cartable de planification

Plan de stage :

- Calendrier : éléments faits par date (observations, activités, moments de rétroaction, journée de supervision, surveillance, etc.).
- Horaire de l'école
- Horaire de la classe
- Liste des élèves
- Section routines : écrire les habitudes

APPENDICE C

LE SCHÉMA DU RÉCIT



APPENDICE D

ANALYSE THÉMATIQUE (N’VIVO) DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

L’apport de la formation initiale le développement de la compétence à enseigner

- Formation face à l’intervention éducative
- Formation quant aux concepts liés au domaine de l’éducation
- Connaissance de soi, de l’école, des enfants, du travail enseignant
- Appropriation de la démarche réflexive dans la formation

La construction de l’identité professionnelle

- **Conditions favorables**
 - Accompagnement soutenu
 - Dialogue réflexif
 - Ouverture, innovation, créativité
 - Rupture avec les conceptions initiales : vouloir voir et vivre le changement
 - Apprendre à réfléchir : prendre le temps
 - Chez les différents acteurs impliqués
 - ✧ Le stagiaire
 - ✧ Aptitudes à l’argumentation
 - ✧ Authenticité : connaissance de soi (qui je suis, ce que je veux, pourquoi?)
 - ✧ Ouverture
 - ✧ Avoir des intentions, des motivations
 - ✧ Avoir un idéal
 - ✧ Investissement, engagement : (autonomie, confiance, désir de changement, lien d’appartenance, plaisir, responsabilité, sentiment d’efficacité, se sentir utile et compétent)
 - ✧ Y aller progressivement
 - ✧ Le superviseur
 - ✧ Accompagnement soutenu
 - ✧ Disponibilité
 - ✧ Ouverture
 - ✧ Écoute
 - ✧ Différenciation de parcours
 - ✧ Relation de confiance : centrée sur les solutions et la croissance personnelle
 - ✧ Rétroactions : commentaires dans le journal et sur la pratique, visites fréquentes, échanges courriels et téléphoniques

- ✧ L'enseignante associée
 - ✧ Relation de réciprocité : ouverture, confiance, respect, liberté, échanges constructifs
 - ✧ Modélisation : raisonnement, stratégies
 - ✧ Offrir le risque
 - ✧ Être à l'écoute
 - ✧ Rassurer
 - ✧ Dialogue réflexif : bons coups, éléments à améliorer, ce qui s'est passé, les réactions du stagiaire, de l'enseignante associée, des élèves, des autres acteurs impliqués
 - ✧ Écriture conjointe en cours d'action
 - ✧ Avoir des objectifs
 - ✧ Vérification des connaissances antérieures
 - ✧ Validation avant, pendant et après l'action
- ✧ Dans les cours universitaires
 - ✧ Construction de sens et construction des savoirs dans les cours
 - ✧ Engagement envers les étudiants : attentes, besoins, rythme personnel
 - ✧ Questionnement : conflit cognitif, déstabilisation
 - ✧ Rétroaction
 - ✧ Utilisation de l'expérience de chacun
 - ✧ Partage de l'expertise professionnelle du formateur
 - ✧ Avoir des convictions ancrées
 - ✧ Avoir des intentions transférables dans la pratique
 - ✧ S'intéresser aux milieux scolaires
 - ✧ Accompagner les étudiants : être disponible et ouvert à la différenciation des parcours

- **Conditions défavorables**

- Angoisse
- Découragement
- Échec
- Épuisement
- Impuissance
- Incertitudes
- Déstabilisations trop fortes
- Manque de confiance
- Manque d'expérience
- Peu d'appartenance au groupe
- Là pour les mauvaises raisons
- Peu de ressources et de soutien
- Relation de réciprocité peu développée
- Accompagnement peu soutenu

- Peur
- Remises en question
- Sentiment d'incompétence
- Stress

La démarche réflexive

- **Éléments déclencheurs**
 - Choix à faire
 - Confrontation
 - Désir
 - Doute
 - Étonnement
 - Expérience réciproque
 - Hésitation
 - Incertitude
 - Inquiétude
 - Questionnement
 - Situation problème
 - Surprise
- **Pour l'action**
 - Définir des intentions
 - Anticipation
 - Planification
 - Faire des choix
 - Maîtrise des savoirs à enseigner
- **Dans l'action**
 - Intervenir ou non
 - Prise de décision spontanée
 - Observation
 - Vérification
 - Prise de notes
- **Sur l'action**
 - Analyse
 - Distanciation
 - Évaluation
 - Recul face aux apprentissages
 - Rétroaction
- **Avoir des intentions**
 - Favoriser le lien théorie-pratique
 - Améliorer sa pratique
 - Avoir plus confiance

- Comprendre
 - Les concepts fondateurs : clarification conceptuelle (acte de compréhension), conflit cognitif (dialogue), définition (par la recherche de réponses, par le questionnement, par l'expérimentation)
 - Par la création d'images mentales
 - Par la prise en compte des conceptions antérieures
- Innover
- Découvrir le plaisir d'apprendre
- Tisser des liens
- Maîtrise du réel, pouvoir sur soi
- Mieux se connaître
- Se projeter dans le futur
- Recherche de sens
- Recréer la réalité
- Résoudre des problèmes, rechercher des solutions
- Se transformer
- S'ouvrir à une pluralité de regards sur le monde
- **Outils réflexifs**
 - Autoévaluation
 - Création de réseaux conceptuels
 - Dictaphone
 - Document de planification
 - Journal de bord
 - Rétroactions annotées
 - Échanges courriel
 - Discussions
 - Littérature
 - Portfolio
 - Notes à partir de lectures
 - Notes ponctuelles
 - Recueils d'informations, résumés d'entretiens, de lectures
- **Impacts de la démarche réflexive**
 - Transformations
 - Acceptation de l' « ignorance »
 - Agir efficacement
 - Autonomie
 - Compréhension plus soutenue
 - Étude de soi
 - Authenticité
 - Confiance en soi
 - Découvertes
 - Ouverture aux autres

- Liberté
 - Affective
 - Cognitive
 - Dans l'agir
 - Augmentation de la confiance en soi
 - Meilleure gestion du spontané
 - Mieux transposer les savoirs
 - Planifications plus conscientes des intentions
 - Prises de conscience
 - Forces
 - Points à améliorer
 - Questionnement
 - Reconstruction de l'expérience
 - Recours aux savoirs acquis
 - Régulation enseignement-apprentissage
 - Remises en question
 - Savoirs porteurs de sens
 - Meilleur transfert
 - Stratégies plus efficaces de résolution de problèmes
 - Questionnement plus poussé
 - Engagement dans le temps
- **Risques**
 - Peur de la réaction sociale, du jugement
 - Écart face aux modèles préétablis
 - Pouvoir toujours plus grand sur soi
 - Prises de conscience trop fréquentes
 - Perte d'identité
 - Questionnement très fréquent
 - Difficulté face aux découvertes
 - Changements trop importants